آفاق تربوية متجددة

نظرية المعرفة

من سماء الفلسفة

إلى أرض المدرسة

تأليف

د . عادل السكرى

تقديم

د . حامد عمار

الدار المصرية اللبنانية

آفاق تربوية متجددة

الدار المصرية اللبنانية

١٩٩٩

الدار المصرية اللبنانية
١٦ ، شارع عبدالخالق ثروت ـ القاهرة
تليفون : ٣٩٢٣٥٢٥ ـ ٣٩٣٦٧٤٣
فاكس : ٣٩٠٩٦١٨ ـ برقيا:دار شادو
ص.ب: ٢٠٢٢ ـ القاهرة
المدير العام : محمد رشاد
المشرف الفني : محمد حجي

آفاق تربوية متجددة

رقم الإيداع : ١٣٥٥٣ / ٩٩
الترقيم الدولي : 9 - 555 - 270 - 977
الطبعة الأولى : رجب ١٤٢٠ هـ ـ أكتوبر ١٩٩٩ م

إهــــداء

إلى روح أبى فى عالم البقاء ...
دعاءً له بالرحمة والمغفرة ...
وتسليماً بجهلى رغم بحثى فى المعرفة ...

عادل السكرى

يسر الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، أن تقوم بإصدار هذه السلسلة التربوية الرائدة ، كما يتضح من عنوانها بإشراف أ . د .. حامد مصطفى عمار الأستاذ بكلية التربية ـ جامعة عين شمس ، و أ . د . حسن عبد الشافى مستشار التحرير العام ، وأ . محمد رشاد المدير العام للدار . وأ . محمد حجى المشرف الفنى .

واللحن المميز لهذه السلسلة هو سعيها لنشر الجديد والمتجدد فى الأدبيات التربوية من الخبرات العربية والأجنبية فى مجال الدراسات الجامعية ، كما تعنى كذلك بقضايا وزارات التربية والتعليم ؛ خاصة تنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين فى مختلف مراحل التعليم . وهى بذلك تستهدف إثراء الفكر التربوى ، وتجديد المنظومة التعليمية ، وتطوير الأداء فى مختلف أبعاد العملية التعليمية .

وتضم مجالاتها المقترحة على سبيل المثال موضوعات فى أصول التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى ، والسياسات التعليمية والإدارة وتكنولوجيا التعليم ، إلى غير ذلك مما جرى العرف الأكاديمى على اصطناعه من تقسيمات متخصصة أو دراسات بينية أو منظور متكامل فى المعالجة لبعض الموضوعات .

والسلسة تحرص ، كما يدل عنوانها ، على أن تجوب موضوعاتها أهم قضايا الفضاء التربوى ، فكراً ورؤية ، وفى التحام وتفاعل مع النظم التعليمية والجامعية ـ واقعًا وممارسة واستشرافًا مستقبليًّا . وفى هذا المسعى تمتد الأفكار والخبرات والرؤى إلى مختلف الأقطار العربية من ماء الخليج إلى ماء المحيط ؛ حتى يتبلور للتنمية العربية الشاملة

رصيد تربوى محَّصه الفكر الناقد ، والخبرة العريضة ، والممارسة المتنوعة ، وتصور البدائل المستقبلية .

وترحب السلسلة بإسهامات مختلف الأجيال من أساتذة التربية العرب وغيرهم من أساتذة العلوم الاجتماعية فى معالجاتهم لقضايا التربية والتعليم ؛ حتى تلتقى فى إسهاماتها العلمية حكمة القدامى واقتحامات الشباب ، ورصانة ما بينهما من الأساتذة. كذلك يسعدها أن تحظى بكتابات غيرهم من الكتاب والخبراء المهمومين بقضايا التربية والتعليم ، من ذوى النظر الثاقب والوعى الناقد والرأى الجسور .

وغاية السلسلة فى نهاية المطاف هى تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية فى مجالات كثيرة من أجواء راكدة ، واجترار فى الفكر والممارسة . وقد كان لذلك كله آثار وتداعيات سلبية فى حيوية المنظومة التربوية وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل .

وثقتنا وطيدة فى أن هذه السلسلة سوف توفر زادًا خصبًا فى تكوين المواطن العربى وتأصيل معارفه وثقافته ، ترسيخًا لجذورها ، ونموًا وامتدادًا وتنوعًا لفروعها وأغصانها وثمراتها . ويقيننا الذى لا شك فيه أن على علماء التربية والعلوم الاجتماعية تقع مسئوليات جسام فى إعداد وتكوين المواطن العربى بالمعرفة والفكر والخلق ، لكى يرسى قواعد مجده ، بجهده وعمله . ومن ثم يغدو قادرًا على الإنتاج المبدع والمتميز ، الذى يثرى حضارته والحضارات الإنسانية فى مسيرة القرن الحادى والعشرين .

والله من وراء القصد ومن أمامه . . . .

الدار المصرية اللبنانية

الفهرس

الفصل الرابع

نظرية المعرفة فى نطاق المنهج

تقـــديـــم

د. حـــامد عمـــار

لماذا أقدم الكتاب ؟

من المألوف أن يحرص المرء على تقديم كتاب لمؤلف معين لجملة من المشاعر المتشابكة ، يصعب عليه حل خيوطها أو تتبع مصادرها ، ومع ما تجيش به خواطرى من تلك الخلطة من المشاعر نحو السعى لتحرير هذا المقال ، إلا أننى استطعت بعد لأى أن أتبين منها خيطين رئيسين ، يمثلان القوة الدافعة لمحاولة ذلك المسعى . ولعلى لست مختلفاً عن كثير ممن يقبلون على قراءة كتاب معين ، أو يتولون مراجعة أو تقديماً ما؛ إذ يبدو أنه لابد من توافر أواصر للقربى ، بعضها فكرى ، وبعضها وجدانى ، وبعضها الآخر رغبة فى الانتفاع من زاد الكتاب المعرفى . وبهذا كله يصبح الكتاب جديراً بالتقديم ، تقديراً مستحقاً .

وهوية مؤلف هذا الكتاب تتسم بالجد العميق ، بكل ما يحمله هذا النعت من دلالات ، وبالاجتهاد فى كل ما يسطر من أعمال علمية ، تلتقى فى اجتهاده مقومات المثابرة ، وبذل الجهد ، وسعة الاطلاع على مصادر المعرفة المبتغاة ، فضلاً عن قدرة على سيطرة للمنطق ، أداة وتنظيماً ، فى المعالجة ، إلى جانب ذلك كله محاولاته فى أن يضيف (شيئًا من عندياته) كما يوصف بذلك النابهون من فقهاء السلف الأجلاء .

والدكتور عادل السكرى من الزملاء فى هيئة التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ، ومن قسم أصول التربية فى تلك الكلية ؛ تخصص فى مجال الفلسفة بكلية الآداب ، جامعة عين شمس ، وحصل على درجة الليسانس ، كما تابع دراساته

الفلسفية بها لينال درجة الماجستير . ثم تنعطف مسيرته العلمية ليتخصص فى مجال التربية ، فيخوض غمار فرع دقيق من فروعه ، وهو فلسفة التربية لدرجتى الماجستير والدكتوراه فى هذا المجال .

ومن ثم فهو يمتلك بحق القدرة المعرفية والمنهجية ليمزج مزجاً كيميائيًّا مركبًا - إن صح التعبير - بين الفلسفة والتربية فى كتاباته فى فلسفة التربية .

معالم التميز فى الكتاب :

ولعلى لا أكون مبالغاً حين أقرر أنه من أساتذة التربية القلائل جداً فى جامعاتنا المصرية وبل وفى الجامعات العربية الأخرى ، ممن امتلكوا خلال تكوينهم العلمى الرصيد الأساسى لمعالجة موضوعات ذلك المزيج المسمى (فلسفة التربية) .

ولاشك فى أن قارىء هذا الكتاب سوف يدرك مصداقية هذا الحكم ؛ ويشعر بذلك أول مقرؤين الكتاب فى عنوانه (نظرية المعرفة) من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة . لقد تناول موضوع (نظرية المعرفة) كثيرون من المنظور الفلسفى ، تاريخاً ومضمونًا ، كما كان الموضوع مجالاً للمعالجة من المنظور الاجتماعى من زاوية اجتماعية المعرفة .

كذلك تواترت نظرية المعرفة فى أدبيات التربية ، التى تعرضت له فيما يعرف بمجال التوظيف الاجتماعى لمنظومة التعليم والمناهج التعليمية ، فيما يدرس للطلاب من مختلف المقررات الدراسية . ومع ذلك فإن موضع التميز فى هذا الكتاب هو هذه المزاوجة والتأليف بين الفلسفة التى رصدها فى سمائها وبين إنزالها إلى أرض المدرسة ، وبهذا يتم اللقاء الحميم بين التوجهات الفلسفية لمختلف المدارس الفلسفية مع مختلف النظريات والأسس والمفاهيم التربوية بمختلف فروعها .

وإذا كانت اجتهاداته وتميزه فى معالجة مزيج فلسفة التربية من بين أواصر القربى فى حرصى على تقديم هذا الكتاب ، فإن الآصرة الثالثة هى مدى ما استفدته من قراءة هذا الكتاب ، مما أثرى آفاق تخصصى الذاتى ، حيث أننى لست من فرسان ذلك الميدان ، وإن كنت من هواة التقدير للمعالجة الفلسفية لقضايا التربية .

الحاجة إلى التفلسف التربوى :

ولعل بعضاً من القراء يتساءل هل نحن فى حاجة إلى فلسفة للتربية ، وإلى معاناة تعرف نظرية المعرفة ؛ من أجل الإعداد أوالفهم لمسائل التعليم وأهدافه ونظمه ؟ . ونشير بداية إلى أن كل إنسان يحتضن نوعاً من الفلسفة ، سواء كان متبلوراً وعلى وعى به أو غير ذلك . كل إنسان فيلسوف بشكل ما ، بل يمكن القول إنه إذا كان الإنسان لا يحيى دون الخبز ، فإنه كذلك كائن لا يحيى دون فلسفة . إنها نظام من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات والتأملات والموجهات ، تمتد من خلال إعمال العقل لتعرُّف طبيعة الأحجار إلى طبيعة الأفكار ومصادرها ، انتهاء بالسعى إلى معرفة الكون وخالقه. والفلسفة كما يعرفها المفكر الأمريكى وليم جيمس (إنها جهد عجيب عنيد للتفكير بوضوح ، وعملية متصلة من التفكر والتدبر للفهم النهائى للمسائل وتحقيق هدف معين) .

وللفلسفة صلات وتوجهات مشتركة مع المجالات الكبرى لنشاط العقل الإنسانى، من أهمها مجالات الشعر ، والدين ، والعلم . تلتقى الفلسفة فى الشعر فى صعيد نشاط الخيال والتأمل والمتعة والإمتاع ، وإن كانت تركز على النشاط العقلى من أجل الوصول إلى الحقيقة النهائية وهى أقرب إلى محيط الدين ، حيث تشترك معه فى السعى الجاد إلى فهم النظام الذى يحكم هذا الكون . ولكن المفارقة بينهما تكمن فى منهج التعرف والإدراك والفهم ؛ إذ تلجأ الفلسفة إلى العقل وحده ، بينما تعتمد المعرفة الدينية إلى جانب ذلك بقدر أكبر وأعمق على الوحى والاقتناع الإيمانى . ولعل تأكيد الفلسفة على العقل يجعلها أكثر قرباً إلى العلم الطبيعى ، بل غدت مصاحبة له فى نشاطه ومسيرته .

ولتوضيح هذه الصلة الوثيقة بين الفلسفة والعلم ، تجب الاشارة إلى أن الفلسفة سابقة للعلم منطقيًا ، ومكملة له كذلك . ويقال فى هذا الصدد إن العلم يعتمد على بعض المفاهيم والمبادىء كمسلمات دون أن يتوقف لمناقشتها ، فإنه يقبل قضايا المنطق كلها ، ومفترضاً على سبيل المثال أن مظاهر الطبيعة ومجرياتها تكون متماثلة ، حين تتماثل ظروفها وأحوالها ، وأن الملاحظة الحسية للطبيعة تضعنا أمام عالم مادى ، له

استقلالية عن الذات العارفة ؟ ومع ذلك فإن تلك الافتراضات السابقة لا يمكن التسليم بها على أنها غير قابلة للمناقشة ، وعلى الفلسفة أن تقوم بمسئولية التساؤل والمناقشة . هكذا تصبح الفلسفة موكولة بالحكم على الافتراضات العلمية ، بحكم أنها سابقة عليها .

والفلسفة كذلك تأتى بعد العلم وتكمله فى الوقت ذاته . ذلك أنه إذا كانت العلوم الطبيعية كالفيزياء تعنى بسلوك عالم المادة ، والأحياء بعالم الكائنات الحية ، والكيمياء بعالم التفاعلات بين مكونات الطبيعة ، إلا أن هذه المعارف تفسر الحقائق بصورة جزئية، وتفتقر إلى من يجمع شمل نتائج البحوث ، التى تصل إليها هذه العلوم المختلفة؛ لكى يؤلف منها نظرة متسقة متكاملة للحياة والكون . وتلك هى إحدى المهمات الكبرى لعالم الفلسفة، وتصادف الفلسفة فى سبيل ذلك جملة من الإشكاليات والنظريات المعرفية التى يفصِّلها هذا الكتاب ؛ خاصة فى الفصلين الأول والثانى .

أهمية المعرفة فى فضاء الفلسفة :

من المصطلح أن لفضاء الفلسفة آفاقاً وتقسيمات متعددة ، كالميتافيزيقا ، وقضايا الوجود والأخلاق والقيم والجمال ، ولعل من أهم التصنيفات الفلسفية عالم المعرفة (الابستمولوجيا) ، وهو لب هذا الكتاب من حيث نظريات المعرفة وتداعياتها وارتباطها بنظريات عالم التربية ومدارسه .

وفى تناوله لنظرية المعرفة يستعرض الكتاب مجموعة من النظريات التى تتمحور أساساً حول الأسئلة التالية :

١ـ ما مصادر المعرفة ، وكيف يتم الوصول إليها وبأى الطرق والوسائل ؟

٢ـ ما طبيعة الحقيقة وما معاييرها ؟

٣ـ ما العلاقة بين المدركات العقلية والأشياء المدركة ؟

٤ـ ما طبيعة وأشكال التفكير الصحيح ؟

ويشرح الكتاب بوضوح وإيجاز مختلف النظريات الفلسفية للإجابة عن تلك

الأسئلة. وعلى سبيل المثال : يمكن تلخيص الإجابة عن السؤال الأول فى مدى الاختلاف بين من يرون أن جميع ضروب المعرفة مصدرها الخبرات الحسية ، بينما ترى فرق أخرى أنها تأتى من الإدراك العقلى وبصيرته ، فالمعرفة معلومة بالضرورة للعقل ، كما هو الحال فى الافتراضات المنطقية وفى مجال الرياضيات . وهناك فريق ثالث يمثل توفيقاً بين المصدرين الحسى والعقلى .

والإجابة عن السؤال الثانى حول طبيعة الحقيقة ، ترتبط ارتباطاً مباشراً بالإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمصدر المعرفة ؛ إذ يرى فريق أن الحقيقة ومعيارها يتمثل فى المطابقة بين الأفكار من ناحيه وماتقدمه الحواس من مدركات من الناحية الثانية . ويرى فريق آخر بأن الحقيقه معلومة للعقل بالضرورة ، وعن طريق مطابقة حقيقة معينة فى توافقها مع أفكار أخرى تكون معها معرفة كلية متسقة . والفريق الثالث يرى أن الحقيقةفى أى فكر أو اعتقاد إنما تكمن فيما تحققه من نجاح أو فاعلية عند التطبيق العلمى فى مجالات الحياة الواقعية .

أما عن العلاقة بين المدركات العقلية والأشياء المدركة ، فهناك مدرسة فلسفية تقوم على أننا حين ندرك أشياء كالشجر أو الصخور أو الفواكه ، فإننا ندركها كما لو تم ذلك من خلال إحساسنا بتلك الأشياء ذاتها ، فهى موجودة خارج ذواتنا (هناك خارجنا) حين نلمسها ونحس بها ، وهى موجودة وجوداً حقيقيًّا فى ذلك الفضاء الخارجى بصرف النظر عن إدراكنا أو عدم إدراكنا لها . ومدرسة أخرى ترى أنه مع الاعتراف بالوجود المستقل للأشياء المدركة خارجنا ، إلا أننا إنما ندرك نسخاً أو رموزاً لها ، وليس حقائقها الفعلية . وتختلف مدرسة أخرى حين ترى أن ليس ثمة وجود مستقل للأشياء خارج الخبرة والإدراك العقلى للإنسان المدرك .

والسؤال الأخير حول أشكال التفكير الصحيح يقع فى دائرة المنطق ، حيث يرى بعضهم أن التفكير يتبع طريق العقل من خلال الضرورة الموضوعية ، انطلاقاً من العلاقة بين الأحداث والافتراضات مما يعتبر من الخصائص الذاتية للعقل . أما الفريق الآخر فيرى أن تلك الضرورة الموضوعية العقلية ، إنما هى عادة ترسخت نتيجة لما ألفناه فى خبراتنا من الارتباط والتتابع المستمر بين بعض الأحداث والظواهر .

وقد يبدو أن الحديث عن نظريات المعرفة ومدارسها مما فصله الكتاب ، مسألة فلسفية نظرية مجردة ، ليس لها معنى أو مغزى فيها يتصل بما يجرى فى ساحة التربية والتعليم ، وما تضمه من مناهج ومقررات دراسية . لكن المتأمل لنظريات المعرفة سوف يدرك ارتباطها بمنطلقات العلوم الإنسانية والدراسات الفقهية والعلوم الطبيعية مما سبقت الإشارة إليه ؛ إذ إن تلك النظريات تلتقى جميعها فى تصورها للوجود والعالم المادى والآفاق المنظورة وغير المنظورة فى تفسير الكون ، وفى العلاقة بين الإنسان وبينها ، وبين ما يدركه وما هو مدرك .

وعلى وجه التحديد تنعكس تلك النظريات فى تصور الحقائق (جمع حقيقة) ، سواء كانت بالنسبة للإنسان المدرك على أنها ذات وجود مستقل عن إدركه لها ، أو أنه لا وجود لها إلا من خلال إدراكه ، أو بين ما يرد فى القرآن الكريم بين مفهوم عالم الغيب وعالم الشهادة (أى المشاهَد) . كذلك ترتبط بالحكم على الحقيقه بأنها يقينية أو نسبية ، أو قابلة للشك ، أو أنها جزئية أو كلية يمكن تكاملها فى نسق موحد ، أو أنها حقيقة مطلقة أو آنية موقوتة طرفية ، أو أنها من وحى الحدس والإلهام ، أو أن التجريب والبرهان شرط من شروطها ، وأخيراً هل هى معرفة موضوعية أم ذاتية تمثل رؤية خاصة لا يمكن تعميمها ؟

وهذه كلها منطلقات تشتق من نوع نظرية المعرفة ومصادرها ومضامينها ونظمها فى سلسلة ما تتضمنه المناهج الدراسية ، ومناهج البحث العلمى فى مختلف ميادين المعرفة . وفضلاً عن ذلك فإن تلك المنطلقات قد احتضنتها كثير من المدارس الفكرية والدينية والاجتماعية والاقتصادية ، خلال تطور فكر الإنسان وحضاراته عبر العصور حتى تاريخنا المعاصر .

وإذا كان هذا التلخيص قد يبدو مخلاً لما أسهب فيه الكاتب من استعراض ونقد لمختلف المدارس الفلسفية ومنظورها للمعرفة ، منذ بدايات التفكير الفلسفى ، وانتهاءً بمدارسه المعاصرة ، فإن هذا هو محاولة لعرض ما استطعت أن اعتصره من الفاكهة المتنوعة فى بستان هذا الكتاب . وهى نظريات لها أهميتها فى إدراك الكون وعلاقتنا به ، ومناقشة أفكارنا ومعتقداتنا وتحيزاتنا ، التى نحتضنها دون تأمل أو شك أو مراجعة أو

التفات إلى أفكار الآخرين ورؤيتهم ومصادر معرفتهم . وحين يفقد الإنسان القدرة على هذا التأمل والمراجعة يتحول الإنسان إلى (شىء) ويفقد إمكاناته الإنسانية الكامنة فى تطلعه إلى كل حق وخير وجمال فى حياته وحياة مجتمعه.

من الفلسفة إلى أرض المدرسة :

أما وقد استطالت المقدمة ، فإنه لا يسعنى إلا أن أشير إشارات سريعة إلى التميز فى الفصلين الثالث والرابع ؛ حيث استطاع المؤلف أن يمد خيوط نظريات المعرفة إلى النظريات السائدة فى وظائف التربية ، وأسس وضع المناهج وطرق التعليم والتعلم .

وفى هذين الفصلين يناقش الكاتب معظم تصورات المعرفة ، من تصور المعرفة المطلقة لذاتها ، إلى المعرفة فى إطار الفرد والمجتمع ، وإلى المعرفة التربوية باعتبارها ساحة لتنافس المصالح المجتمعية وصراعها أحيانًا ، وحين تتلبس أفكاراً ومفاهيم فلسفية .

ويواصل الكتاب استعراض ما تحمله النظريات والمناهج الأمبيريقية الوضعية ، أو المثالية أو البنائية أو الوظيفية أو التجريبية من مفاهيم وتصورات للتربية وأهدافها ونظمها . وفى هذا السياق يعطى المؤلف اهتمامًا خاصًا للمدرسة النقدية بظلالها المتنوعة على قاعدتها المشتركة من نقد مفاهيم الحيادية فى التوظيف الاجتماعى لنظام التعليم وتفريعاته المدرسية .

وفى الفصل الأخير يتم تناول نظرية المعرفة فى نطاق المنهج الدراسى ، ومنطلقات بنائه وتنظيمه ومضامينه وعلاقاتها المعرفية من منظور مختلف النظريات التربوية . وقد تضمن هذا الفصل بعض النماذج للتنظيمات المعرفية لبناء المعارف فى المناهج الدراسية ، على أسس منطقية وفنية متنوعة .

الخاتمة مقدمة وخاتمة :

ولعل صفحات الخاتمة فى هذا الكتاب تصلح أن تكون بداية لقراءته ، كما تظل خاتمة لمقاصده ، حيث يلخص مجمل قضاياه فى أربعة إشكاليات فلسفية تربوية . ويحددها أولا فى الإشكال الفلسفى للمعرفة مما يدور حول ماهيتها ومظاهرها وإمكاناتها

ومصادرها وحدودها . والإشكال الثانى يتناول الإنتاج الاجتماعى للمعرفة ؛ حيث يرتبط هذا الإنتاج بتشابكاته الفلسفية والاجتماعية وسياقاته التاريخية ، وما بين المعرفة وإطارها المجتمعى من جدلية وعلاقات تفاعلية . والإشكال الثالث ينصب على الانشغال التربوى بالمعرفة ، مهموماً بالنقد والتمحيص والتساؤل حول أى معرفة وأى تربية نعنى أو نقصد ؟

أما الإشكال الأخير فهو التصدى لموقف الاختبار المعرفى فى مناهج الدراسة ، مشيراً إلى أن المنهج ، مضموناً وطريقة ، لا يقتصر على مجرد نقل المعرفة ، وإنما يتجاوز ذلك إلى « اكتشاف المعرفة والسيطرة عليها وصياغتها فى أساليب ومضامين جديدة تساعد على التفكير بحكمة ، والعمل بإتقان ، والتنمية باستمرار » حسب تعبير المؤلف .

أمـا بعـــد :

فتلك هى أهم ملامح هذا الكتاب الرصين ، الذى أدعو إلى أن يُعنى بقراءته المشتغلون بالفلسفة وبالتعليم ، بل والمعنيون بشئون الثقافة عامة لما يجمع بين دفتيه من زاد خصب ، ومن قائمة وفيرة من المراجع العلمية ، التى اعتمد عليها فى كتابة هذا العمل الجليل .

وأختتم تقديمى لهذا الكتاب بتهنئة للمؤلف ، وهو من الشباب الواعد فى ساحة التعليم والبحث الجامعى ، راجيًا له مزيداً من التوفيق والسداد فى أداء رسالته الجامعية .

أ.د. حامد عمار

مقدمة

د. عادل السكرى

تميز الفكر الفلسفى الحديث ، ابتداء من القرن السابع عشر ، بالميل إلى التجديد والابتكار فى ظل ازدهار النهضة العلمية ، وظهور المذاهب الفلسفية ، وانحسار التفسيرات الدينية . وقد حاول فلاسفة هذا القرن رفع لواء التجديد والابتكار فى مجالات الفلسفة والعلم والدين على النحو التالى [1] :

ـ **ففى الفلسفة** : بدأ الهجوم على المنطق الأرسطى باعتباره منطقًا صوريًا ، وعلى الفلسفة اليونانية باعتبارها فلسفة فارغة ، لا تنفع الإنسان فى سيطرته على الطبيعة أو ارتقائه فى الحياة . ومن ثم وُجد من الفلاسفة من طالب بأن تقتصر مهمة الفلسفة على توضيح المعانى ، وخدمة البحث العلمى ، ومساعدة الإنسان على تحقيق التقدم . وفى مقابل هؤلاء ظهر اتجاه آخر ، يعود بالفلسفة إلى أصولها اليونانية القديمة ، ويحاول إثراء الفكر الفلسفى بالنظرات الكلية الشاملة ، والعودة إلى المنطق الأرسطى بعد تطويره وتزويده بالرموز الرياضية .

ـ **وفي العلم** : ظهرت صراعات من نوع جديد ، تستهدف رفض أى بحث نظرى ، وإفساح المجال أمام الاكتشافات العلمية الجديدة ، التى تساعد الإنسان على السيطرة على الطبيعة ، وبدأت بعض العلوم تستقل عن الفلسفة متخذة لنفسها مناهج تجريبية تختلف عن مناهج الفلسفة التقليدية .

---

(١) انظر : مقدمة د. أحمد فؤاد كامل : أبحاث جديدة فى الفهم الإنسانى ، دار الثقافة القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٣-١٥ .

ـ **وفى الدين** : انتشرت موجة الإلحاد التى حاولت تفسير كل شىء تفسيرًا آليًا بعيدًا عن التصورات الدينية . وفى مقابل ذلك نشط التيار المؤمن ، الذى حاول أن يثبت وجود الله ، ويبين قصور التفسير الآلى .

وقد تميزت الفلسفة الحديثة بوجود تيارات فكرية عديدة ، واتجاهات فلسفية كثيرة ، تدور كلها حول نظرية المعرفة ، التى تُعدّ بحق المشكلة المركزية فى العصر الحديث الذى يمكن أن يُسمى ، « بالعصر الذهبى لنظرية المعرفة » (١) .

وقد أصبحت نظرية المعرفة ، منذ ذلك الوقت ، تحتل أهمية خاصة ، ومكانة متميزة فى الفلسفة ، فاقت بها كل جوانب الفلسفة الأخرى (٢)، حتى لم يعد فى وسعنا أن نصل إلى أية نتيجة فى الفلسفة ، دون أن تطل علينا مشكلة المعرفة برأسها (٣).

وإذا كانت نظرية المعرفة تختص فلسفيًا بالبحث فى أصل المعرفة، ومصدرها ، وطبيعتها ، وحدودها ، وقيمتها ، فإن تصور المعرفة يرتبط ميتافيزيقيًا بطبيعة الوجود ، ويتشكل اجتماعياً فى إطار المجتمع ، ويتصل عقلياً بوصف أشكال النشاط العقلى ، ويرتبط منطقياً بقواعد الاستدلال الصحيح، ويتعلق نفسياً بعملية تكوين المعرفة ، ويتحدد أخلاقيًا بالالتزام بالحقيقة .

وإذا كان الإنسان هو مركز الدراسات الإنسانية ومحورها ، فإن نظرية المعرفة هى أساس هذه الدراسات وجوهرها ، من حيث تتعلق دراستها ، بأهم أشكال الحياة الإنسانية ، وهى المعرفة البشرية .

وإذا كان « البشر جميعًا يسعون إلى المعرفة بحكم طبيعتهم » (٤)، فإن هذه المعرفة هى التى تحرر عقل الإنسان من الوهم ، وتحرر نفسه من العزلة ، وتحرر سلوكه من الغلط ،

---

(١) د. فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٧ ، ص٨ .

(٢) أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٣٦٢ .

(٣) هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ ، ص ١٧٧ .

(٤) أرسطو : دعوة للفلسفة ، ترجمة : د. عبد الغفار مكاوى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧ ، ص ٧ .

وتساعده على تمييز الحق من الباطل ، والصدق من الكذب ، والصواب من الخطأ ، والطيب من الخبيث ، والخير من الشر .

ولن يتمكن الإنسان من العمل بحكمة ، دون أن يتعرف ذاته، ويعرف عالمه ، ويتخلص من عزلته ، ويفتح باب التواصل مع الآخرين عن طريق اكتساب المعرفة .

وعلى الرغم من أن المعرفة لا تمثل مشكلة بالنسبة للشخص العادى، الذى ينظر إلى المعرفة باعتبارها شيئًا قد فرغ منه ، وسيطر عليه ، واستقر فيه ، إلا أن ذلك لا يلغى إشكالية المعرفة فلسفيًا ، وأهمية اكتسابها تربويًا ، ونقلها من شخص يعلم لآخر يتعلم، فى موقف تعليمى مقصود .

وإذا كان الإنسان المتعلم هو الشخص الذى يكتسب المعرفة المرغوبة تربويًّا ، ويتبنى الاتجاهات المقبولة أخلاقيًّا ، ويتقن المهارات المطلوبة اجتماعيًّا ، فإن تحقيق النمو الإنسانى فى هذه المجالات إنما يعتمد أساسًا على المعرفة . « وحيث إن المعرفة أساسية فى النمو الإنسانى ، فإن نظرية المعرفة يجب أن تصبح جزءًا من أية فلسفة تربوية سليمة »[1] ؛ لأنها تزودنا بالمعرفة اللازمة بالضرورة عن المعرفة ككل .

ورغم هذه الأهمية الخاصة ، والمكانة المتميزة التى تحتلها نظرية المعرفة فى فلسفة التربية ، إلا أنها لم تلق من الدراسة والبحث ما يتفق وأهميتها ويليق بمكانتها .

ومن هنا تتضح أهمية البحث « فى نظرية المعرفة وأبعادها التربوية فى بعض الفلسفات الحديثة » باعتباره أول محاولة لمعالجة جدلية شاملة لنظرية المعرفة فى مختلف مستوياتها : فلسفيًّا ، واجتماعيًّا ، وتربويًّا ، ومنهجيًّا فى إطار الفلسفة الاجتماعية للتربية .

ونشير إلى أننا لم نحاول فى هذا البحث التأكيد على اتجاه بعينه ، أو الاقتصار على فلسفة بذاتها ، لأنه « لا توجد فلسفة واحدة هى التى تمثل العصر »[2]، وإنما

---

(١) فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : د. محمد لبيب النجيحى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٤٦٨ .

(٢) بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوربا ، ترجمة : د. عزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ١٤ .

يمثله كل الاتجاهات والفلسفات ، رغم تفاوتها فى درجة التأثير وقوة التمثيل .

ولذلك . . فقد حاولنا أن يكون تناولنا لمسائل البحث المختلفة شاملاً للاتجاهات الرئيسية المتقابلة ، والفلسفات الأساسية المتعارضة ، مع تجنب التفاصيل الثانوية ، وإظهار التباين داخل كل فلسفة .

وكان من الطبيعى أن نعتمد فى هذه المعالجة على المنهج الجدلى ، الذى يجمع بين المذهب ونقيضه ، ويطرح الرأى والرأى الآخر ، ويؤلف بين التحليل والتركيب ، ويربط الجزئى بالكلى ، ويكشف عن الوحدة الكلية لموضوع البحث .

والفكرة المحورية لهذا البحث تتلخص فى محاولة النزول بنظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة ، من خلال المعالجة المتدرجة للموضوع فى الفصول الأربعة التالية .

* **الفصل الأول** : ويعالج « **نظرية المعرفة فى مجال الفلسفة** » من خلال مبحثين :

يركز الأول منهما على التمييز بين « نظرية المعرفة » و « الإبستمولوجيا » ويختص الثانى بتناول نظرية المعرفة فى الفلسفة من خلال البحث فى مسائلها الأساسية الثلاث : مسألة إمكان المعرفة (المذهب الدوجماطيقى ـ مذهب الشك) ، ومسألة مصادر المعرفة (المذهب العقلى ـ المذهب التجريبى ـ المذهب الحدسى) ، ومسألة طبيعة المعرفة (المذهب المثالى ـ المذهب الواقعى) .

* **الفصل الثانى** : ويعالج « **نظرية المعرفة فى إطار المجتمع** » من خلال مبحثين : يؤكد الأول منهما على الطبيعة الاجتماعية للمعرفة ، ويهتم الثانى بعرض نظرية المعرفة فى علاقتها بعلم اجتماع المعرفة ، الذى يختص بدارسة المعرفة من حيث طبيعتها الاجتماعية، ويكشف عن ارتباط الأنواع المختلفة من المعرفة بالأطر الاجتماعية المختلفة .

* **الفصل الثالث** : ويعالج « **نظرية المعرفة فى ميدان التربية** » من خلال مبحثين : يتناول الأول منهما علم اجتماع المعرفة التربوية ، الذى يختص بدراسة المبادىء ، التى تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية وانتقائها ، وتقييمها ، وتنظيمها ، ونقلها فى

المناهج الدراسية . ويحاول المبحث الثانى أن يتبين موقع المعرفة التربوية بين الاتجاهات الرومانسية المحافظة (الوظيفية ، الوضعية ، الإمبريقية) ، والاتجاهات الراديكالية التقدمية (المدرسة النقدية) .

* **الفصل الرابع** : ويعالج « **نظرية المعرفة فى نطاق المنهج** » من خلال مبحثين : يختص الأول منهما بتناول المعرفة التربوية فى علاقتها بالمنهج الدراسى التقليدى (منهج المواد الدراسية) ، والمنهج التقدمى (منهج النشاط) . ويختص المبحث الثانى بعرض نماذج من التنظيمات المعرفية للمناهج الدراسية (فينكس ـ هيرست ـ شواب) .

ومن الواجب علينا أن نعترف بأن ما قدمناه فى هذا البحث هو غيض من فيض ، وأن إنجازنا له لا يعنى اكتماله ، لأننا لو أردنا ذلك ، ما انتهينا منه إلى الأبد .

ورحم الله العماد الأصفهانى الذى قال فى بستانه الجامع :

« إنى رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابًا فى يوم إلا قال فى غده : لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد كذا لكان يستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر » .

الفصل الأول

نظرية المعرفة في مجال الفلسفة

[١] نظرية المعرفة والإبستمولوجيا :

تبحث نظرية المعرفة Theory of Knowledge في مبادىء المعرفة الإنسانية وطبيعتها ، ومصدرها ، وقيمتها ، وحدودها ، وفي الصلة بين الذات المُدرِكة والموضوع المُدَرك (١) .

كما تناقش الأفكار المتعلقة بأشكال ومناهج المعرفة والحقيقة ووسائل بلوغها (٢).

ويُطلق لفظ « المعرفة » عند المحدثين على معنيين أساسيين (٣):

الأول : الفعل العقلى الذى يتم به إدراك الظواهر الموضوعية ، أى عملية الإدراك .

الثانى : الفعل العقلى الذى يتم به حصول صورة الشىء فى الذهن ، أى حاصل عملية الادراك .

أما مصطلح «الإبستمولوجيا » Epistemology، فهو مشتق من الكلمة اليونانية (episteme) التى تعنى المعرفة أو العلم ، ولفظ (Logos) الذى يعنى النظرية أو

---

(١) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠٣ .

(٢) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الإنجليزية : فؤاد كامل ـ جلال العشرى ـ عبد الرشيد صادق ، دار القلم ، بيروت (دون تاريخ) ، ص ٤٧٥ ـ ٤٧٦ .

- A.J. Ayer : The Problem of Knowledge, Penguin Books, 1956,pp. 7-35 .

- Roderick M. Chisholm : Theory of Knowledge, Third Edition, New Jersey, 1989, pp. 90 - 100 .

(٣) انظر : د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ط١ ، ١٩٧٣ ، جـ ٢ ، ص ٣٩٣ـ ٣٩٤ .

الدراسة [١]؛ أى إن مصطلح الإبستمولوجيا بحكم أصله الاشتقاقى يعنى حرفيًّا «نظرية العلم » [٢] أو « نظرية المعرفة العلمية » [٣]، التى تهتم « بالدراسة النقدية لمبادىء العلوم المختلفة ، وفروضها ، ونتائجها ، وتهدف تحديد أصلها المنطقى وقيمتها الموضوعية » [٤].

ويرجع هذا المصطلح إلى الفيلسوف الأسكتلندى ج . ف . فرير J.F.Ferrier ، الذى كان أول من استخدم لفظ « إبستمولوجيا » فى كتابه (« سنن الميتافيزيقا » - ١٨٥٤) ، عندما ميز فى الفلسفة بين مبحث الوجود (الأنطولوجى) ومبحث المعرفة (الإبستمولوجى) [٥].

وإذا كان مصطلح « الإبستمولوجيا » يطلق فى اللغة الانجليزية ، بالمعنى نفسه ، على « نظرية المعرفة » بوجه عام [٦] ، فإن الاختلاف بين المصطلحين يظهر فى اللغة الفرنسية ، حيث يتم التمييز بين ما يُطلق عليه « Théorie de la Connaissance » أى نظرية المعرفة ، وما يُطلق عليه Epistemolgie أى الإبستمولوجيا ، فعلى حين

---

(١) كما يعنى اللفظ أيضًا : الكلمة ، المقدار ، الصيغة ، البرهان ، التحليل .

(٢) روبير بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا) ، ترجمة : د. حسن عبد الحميد ، مطبوعات جامعة الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٧ .

(٤) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١ .

(٥) م. روزنتال - ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ترجمة : سمير كرم ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ٥ ، ١٩٨٥ ص ٤٤٧ .

(٦) راجع :

- The New Encyclopaedia Britannica, The University of Chicago, 1982, Vol. 6, P. 925 .
- A.D. Woozley : Theory of Knowledge : An Introduction Hutchinson University Library, London, 1966, P. 12 .
- Kazimierz Ajdukiewicz : Problems andTheories of Philosophy, Cambridge University Press, 1973, P. 7 .
- John L. Pollock : Contemporary Theories of Knowledge,Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 1986, P. 7.
- Douglas G. Arner, (ed.); Perception, Reason, & Knowledge : An Introduction to Epistemology, London, 1972, P. 1 .
- Edward A. Fitzpatrick : Philosophy of Education, The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1953, P. 445 .

تطلق نظرية المعرفة على مجموع التأملات ، التى تهدف تحديد قيمة معارفنا وحدودها ، تعنى الإبستمولوجيا ، فى جوهرها ، دراسة نقدية للمعرفة العلمية من حيث المبادىء التى ترتكز عليها ، والفروض التى تنطلق منها ، والنتائج التى تنتهى إليها ، بغرض إبراز أصلها المنطقى ، وتحديد قيمتها الموضوعية (١) . وبصدد هذا الاختلاف بين «الإبستمولوجيا » و « نظرية المعرفة » يمكن التمييز بين موقفين (٢):

ـ **الموقف الأول** : هو الذى يساوى فى الاستخدام بين مصطلح «الإبستمولوجيا » ومصطلح «نظرية المعرفة » ، ويرى أن علاقة الإبستمولوجيا بنظرية المعرفة يمكن أن تتحدد مبدئيا بالعلاقة نفسها الموجودة بين النوع والجنس ، لأن الإبستمولوجيا تقف عند البحث فى صورة خاصة من المعرفة ، هى المعرفة العلمية ، بينما تبحث نظرية المعرفة فى مبادىء المعرفة بصفة عامة .

ويعبر عن هذا الموقف جان بياجيه J. Piaget صاحب نظرية « الإبستمولوجيا التكوينية » (٣) ، الذى ذهب إلى أن المعرفة فى تطور دائم لن تصل فيه إلى تمامها ، واعتبر أن كل إبستمولوجيا تبحث فى هذا التطور ستغدو بالتالى نظرية فى المعرفة (٤) .

ـ **الموقف الثانى** : هو الذى يفرق بين الإبستمولوجيا ونظرية المعرفة ، ويحول جنس المعرفة كله إلى نوع واحد فقط هو المعرفة العلمية ، ويرفض كل ما عداها من معارف .

ويعبر عن هذا الموقف **لوى روجيه** L. Rougier ، الممثل القوى للوضعية الجديدة

---

(١) انظر : د. عبد الرحمن بدوى : مدخل جديد الى الفلسفة ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٢ ، ١٩٧٨ ، ص ٦٧ ـ ٦٨ .

(٢) راجع : روبير بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٥ ـ ٤٦ .

د. محمد وقيدى : ما هى الإبستمولوجيا ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط٢ ، ١٩٨٧ ، ص ١٣ ـ ١٤ .

(٣) وهى نظرية تبحث فى كيفية تكوين المعارف ونموها عند الطفل تبعا لبنائها الحقيقى السيكولوجى .

راجع بالتفصيل :

ـ د. مريم سليم : علم تكوين المعرفة ـ إبستمولوجيا بياجيه ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٥ .

ـ موريس شربل : التطور المعرفى عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٦ ، ص٤٦ ـ ٤٨ ، ٥٧ ـ ٦١ .

(٤) روبير بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٧ ـ ٤٨ ، ص ٧٧ .

فى فرنسا [١] ، إذ إنه بعد أن أعطى لأحد مؤلفاته عنوانًا ، وهو « مبحث فى المعرفة » عاد ليقول إنه كان ينبغى عليه أن يعطيه هذا العنوان الدقيق ، وهو « هيكل المعرفة العلمية » لأنه لا توجد معرفة أخرى غير المعرفة العلمية [٢] .

وبعد هذا التمييز بين المصطلحين ، إنجليزيًّا وفرنسيًّا ، يمكن أن نتبين الموقف منهما عربيًّا ، لأننا وإن لم نشارك فى صنع مثل هذه المصطلحات الحديثة ، إلا أننا لم نمتنع عن استخدامها ، كما لم يمنعنا عدم مشاركتنا فى الحضارة الحديثة من استخدام أدواتها ، فليس أقل من أن نعى أننا نأخذ منهم وننقل عنهم ، وأن نعى أن مشاركتنا لهم فى استخدام مصطلحاتهم لا يعنى أننا نشاركهم حضارتهم . .

ويمكن أن نميز فى الاستخدام العربى لنظرية المعرفة والإبستمولوجيا بين اتجاهين :

ـ **الاتجاه الإنجليزى** : وهو الاتجاه الذى يميل إلى الاستخدام الإنجليزى فى المطابقة بين المصطلحين ، ويستخدم الإبستمولوجيا بمعنى نظرية المعرفة بوجه عام [٣] .

ـ **الاتجاه الفرنسى** : وهو الاتجاه الذى يتابع الاستخدام الفرنسى فى الفصل بين المصطلحين ، ويميز بين استخدام « نظرية المعرفة » فى مجال الفلسفة ، من حيث إنها تهتم بجميع أنواع المعارف دون تخصيص ، وبقدرتنا العارفة ، مهما كان الموضوع

(١) بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة : د. عزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ٩٥ .

(٢) روبير بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٦ .

(٣) راجع على سبيل المثال :

ـ د. أبو العلا عفيفى (وآخرون) : مصطلحات الفلسفة ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٣٤ ، ٩٤ .

ـ د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفسلفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٧٥ ، ص١٤٣ ، ٢٤٣ .

ـ د. توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ، ١٩٥٨ ، ٢٢٣ .

ـ د. محمد على الخولى : قاموس الفلسفة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٥ ، ص ١٦٠ ، ٥٠١ .

ـ د. محمود عبد المولى : الإبستمولوجيا أو نظرية المعرفة فى المفهومين الرأسمالى والاشتراكى ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس، ط١ ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦ .

ـ د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط٧ ، ١٩٧٢ ، ١٠٥ .

المعروف وبين استخدام « الإبستمولوجيا » فى مجال العلم وفلسفة العلم ، من حيث إنها تهتم بنوع خاص من المعارف ، هو المعرفة العلمية (١) .

وعلى الرغم من هذا التمييز النظرى بين الإبستمولوجيا ونظرية المعرفة فى الاستخدام الفرنسى ، إلا أنه من الصعب عمليًا مراعاة هذا التمييز فى الواقع الفعلى فى أغلب الأحيان (٢) .

ومن هنا ، فقد أصبح الاستخدام الإنجليزى ، الذى لا يكاد يفرق بين المصطلحين هو الأكثر شيوعًا (٣) ، خاصة وأن قدرًا كبيرًا من موضوعات نظرية المعرفة حاليًا يتسم بالطابع العلمى (٤).

وإذا كان العلم ولا يزال معرفة قبل كل شيء (٥)، فمن الواجب أن نشير إلى أن المسلمين من علماء الكلام كانوا لا يفرقون بين« العلم » و « المعرفة » ويعتبرون أن «العلم والمعرفة اسمان واقعان على معنى واحد » (٦) . ولذلك كانوا يعبرون عن المعرفة بلفظ العلم ، ويثبتون أن « كل علم تعلق بمعلوم فإنه معرفة له ، وكل معرفة لمعلوم فإنها علم به » (٧) .

---

(١) راجع على سبيل المثال :
- د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ط١ ، ١٩٧١ ، جـ١ ، ص ٣٣ .
- عبد السلام بنعبد العالى - سالم يفوت : درس الإبيستمولوجيا ، دار توبقال للنشر ، المغرب ، ط١ ، ١٩٨٥ ، ص٨ .
- د. محمد وقيدى : فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط٢ ، ١٩٨٤ ، ص ٦٣ .
- د. محمد وقيدى : ما هى الإبستمولوجيا ، ص ١٤ ، ٨٣ - ٨٦ .

(٢) راجع : روبير بلانشيه : نظرية المعرفة العلمية ، ص ٤٧ ، ٦٣ ، ٦٧ .

(٣) راجع : د. عبد الرحمن بدوى : مدخل جديد إلى الفلسفة ، ص ٦٩ .

(٤) د. محمد محمد قاسم : كارل بوبر - نظرية المعرفة فى ضوء المنهج العلمى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ ، ص ٢٥٥ .

(٥) شفيريف : المعرفة العلمية كنشاط ، ترجمة : طارق معصرانى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ ، ص ١٤ .

(٦) ابن حزم : الفصل فى الملل والأهواء والنحل ، مكتبة السلام العالمية ، القاهرة (دون تاريخ) ، جـ ٥ ، ص ٦٨ .

(٧) الباقلانى : التمهيد ، تحقيق : د. محمد محمود الخضيرى ، د. محمد عبد الهادى أبو ريدة ، دار الفكر العربى ، ١٩٤٧ ، ص ٣٤ .
راجع أيضا :
- القاضى عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، تحقيق : د. عبد الكريم عثمان ، مكتبة وهبه ، ط١ ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ص ٤٦ .
- القاضى عبد الجبار : المغنى فى أبواب التوحيد والعدل ، جـ ١٢ (النظر والمعارف) تحقيق : د. ابراهيم مدكور ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٦ .

[٢] نظرية المعرفة فى الفلسفة :

من المعروف أن أول محاولة فى تاريخ الفكر الفلسفى لوضع مشكلة المعرفة الإنسانية موضع البحث المستقل المنظم ، كانت فى القرن السابع عشر مع الفيلسوف الإنجليزى « جون لوك » فى كتابه « مقالة فى العقل البشرى » (١) ، الذى يعد بحق أول بحث علمى منظم يتناول بالفحص والدرس أصل المعرفة وماهيتها ، وحدودها ودرجة اليقين فيها(٢). ومع ذلك ، فإن البحث فى المعرفة قديم قدم التفلسف ، إذ كان يمثل قسماً مهماً من التقسيم التقليدى لموضوعات البحث الفلسفى .

ومن أهم المسائل التى يتناولها البحث فى نظرية المعرفة يمكن تحديد المباحث الثلاثة الآتية (٣):

- **البحث فى إمكان المعرفة :** وهو بحث يتناول الشك فى المعرفة ، ويحاول أن يقدم الإجابة عن التساؤلات المطروحة : هل فى استطاعة الإنسان أن يدرك جميع الأشياء ؟ وهل فى استطاعته أن يصل إلى جميع الحقائق ؟ وهل فى استطاعته أن يطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته ؟

- **البحث فى مصادر المعرفة :** وهو بحث فى الطرق الموصلة إلى المعرفة ، ويحاول هذا البحث أن يجيب عن التساؤلات المطروحة : كيف يعرف الإنسان ما حوله من موضوعات ؟ وكيف يعرف هذا الكتاب ، أو هذه الشجرة ، أو تلك المنضدة ؟ هل يعرف الإنسان الموضوعات بالحواس أم بالعقل أم بالحدس ؟

- **البحث فى طبيعة المعرفة :** وهو بحث فى المعرفة من حيث طبيعتها المثالية أو الواقعية ، ويحاول أن يجيب عن التساؤل المطروح : هل نسيج المعرفة أو الخيوط التى تتألف منها المعرفة ذات طبيعة مثالية ، أم أنها ذات طبيعة واقعية ؟

---

(١) د. عزمى إسلام : جون لوك ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٥ .

(٢) د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٥٣ .

(٣) انظر :

- د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل الى الفسلفة ، ص١٤٣ ـ ١٤٤ .
- د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، ص ١٠٥ .

ويمكن بحث هذه المسائل بشيء من التفصيل على النحو التالى . . .

أولا : مسألة إمكان المعرفة :

اختلف الفلاسفة فى مسألة إمكان المعرفة على مذهبين :

١ ـ المذهب الدوجماطيقى : القائل بإمكان المعرفة .

٢ـ مذهب الشك : المنكر لإمكان المعرفة .

١ـ أما المذهب الدوجماطيقى Dogmatism :

فهو الاتجاه الذى يؤمن إيمانًا مطلقًا بإمكان المعرفة ، والقدرة على التوصل إلى اليقين. وكانت الدوجماطيقية تُطلق قديمًا على كل فلسفة ، تثبت حقائق معينة فى مقابل مذهب الشك ، الذى يمتنع عن إثبات الحقائق أو نفيها .

أما حديثًا ، فقد استعمل اللفظ للدلالة على التسليم بالمعرفة ، دون البحث عن وجه الحق فى إقرارها ، فى مقابل المذهب النقدى عند كانط [١] ؛ فأصحاب المذهب الدوجماطيقى يبدأون تفكيرهم من نقطة معينة يؤمنون بها ، وينطلقون منها دون نقد أو تحليل .

ويمكن التمييز بين نوعين من النظريات الدوجماطيقية فى المعرفة [٢]:

أ ـ الدوجماطيقية العقلانية : وهى التى تعبر عن مواقف العقلانيين ؛ أى أولئك الذين انحازوا إلى جانب العقل ، وذهبوا إلى إمكان المعرفة عن طريقه وتصوروا العلاقة بين الذات المُدرِكة والموضوع المُدرَك كعلاقة هوية ، أو علاقة تماثل ، أو علاقة موازاة[٣].

ب ـ الدوجماطيقية التجريبية : وهى النوع الثانى من النظريات الدوجماطيقة ، وهى

(١) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٨٥ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ط٣، ١٩٧٩ ، ص ١٩٦ـ١٩٧ .
(٢) جان فال : طريق الفيلسوف ، ترجمة : د. أحمد حمدى محمود ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٧ ، ص ٢٣٦ .
(٣) راجع بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٢٣٩ ـ ٢٤٩ .

تعبر عن مواقف التجريبيين الذين أكدوا إمكان المعرفة عن طريق التجربة ، وتصوروا أن أفكارنا كلها من صنع العالم الخارجى (١) .

وإذا كانت الدوجماطيقية تطلق على كل مذهب لم يمهد له صاحبه بدراسة نقدية تحليلية كافية ، فإنها بذلك لا تقتصر فقط على العقلانيين والتجريبيين ، بل إنها تشمل أيضا المتزمتين من المتدينين الذين يؤمنون إيمانًا مطلقًا بصدق آرائهم وصحة مذاهبهم ، ويقين أفكارهم ، وبأن ما عداها من آراء ومذاهب وأفكار ، هى من قبيل الأوهام الباطلة والمذاهب الفاسدة ؛ لأن أفكارهم ومذاهبهم وحدها هى التى تمثل الحقيقة .

وفى مقابل هذا الاتجاه الدوجماطيقى المغلق فى نظرية المعرفة ، يأتى مذهب الشك المفتوح على اللامعرفة .

٢ـ مذهب الشك Scepticism :

يعرف الشك بوجه عام بأنه نزعة ، تدفع صاحبها إلى التردد بين الإثبات والنفى ، وتحمله على التوقف عن الحكم استنادًا إلى أن كل قضية تقبل السلب والإيجاب بقوة متعادلة ، فيمتنع عن إثبات الحقائق أو نفيها (٢) .

وكان مفهوم الشك فى أصله اليونانى يعنى « يبحث » أو « يستقصى ، حتى يستطيع أن يكتشف » ، ثم تغير معناه ، وأصبح يدل على نظرية خاصة بالإنسان الذى يبحث عن الحقيقة ، ولكنه لا يعثر على أية حقيقة (٣) .

والذى يجمع بين الشكاك هو الهجوم على جميع الفلسفات الدوجماطيقية ، التى زعمت أنها قد كشفت عن الحقيقة .

---

(١) راجع بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٢٥٠ـ ٢٥٥ .

(٢) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٨ ، ٨٥ ، ١٠٣ .

(٣) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٣١ .

راجع أيضًا :

ـ برتراند رسل : حكمة الغرب ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٣ ، جـ ٢ ، ص ١٤٠ .

ـ م. تايلور : الفلسفة اليونانية ، ترجمة : عبد المجيد عبد الرحيم ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٥٨ ، ص ٧١.

ـ د. عبد الرحمن بدوى : موسوعة الفلسفة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط ١ ١٩٨٤ ، جـ ٢ ، ص ١٦ .

ويمكن التمييز بين نوعين من الشك :

أ ـ الشك المذهبى : وهو أن يتخذ الانسان من الشك مذهبًا يلغى به كل معرفة ، ويبدأ به وينتهى إليه ؛ فالشك هنا هو الوسيلة والغاية معا ، وهو شك مطلق .

ب ـ الشك المنهجى : وهو أن يتخذ الإنسان من الشك منهجًا للوصول إلى المعرفة ؛ أى يبدأ به ولا ينتهى إليه والشك هنا وسيلة لا غاية فى ذاتها ، وهو شك محدود .

أما النوع الأول من الشك ، وهو الشك المذهبى ، فهو قديم قدم الفلسفة ذاتها ، وإن لم يبلغ أشده ويصبح مذهبًا من بين المذاهب إلا على يد بيرون Pyrrhon (حوالى ٣٦٥ ـ ٢٧٥ ق . م) ، خالق المذهب الشكى عند اليونان(١) ، الذى عاش فى عصر مضطرب ، ضاع فيها الإيمان بالحق والخير ، واضطربت فيه الأفكار ، وفسدت الأخلاق ، فآثر الحياة الهادئة ، وطلب الطمأنينة والسعادة وسكينة النفس وراحة البال ، فلم يجدها إلا فى الشك وتعليق الأحكام ، وذهب إلى « أننا لا نستطيع أن نعرف أى شىء من الأشياء ، ومن ثم . . فمن الأفضل أن نتوقف عن الحكم عليها(٢) ، لأن كل قضية تحتمل قولين ، ويمكن إثباتها ونفيها بقوة متعادلة ؛ ولذلك فمن الحكمة أن نعدل عن الإثبات والنفى ، وأن نمتنع عن النقاش والجدل ، وأن نقف عند الظواهر . وإذا كنا نجد الشىء أبيض اللون ، والعسل حلو المذاق ، والنار تحرق الأشياء إلا أننا يجب أن نمتنع عن الحكم بأن الشىء أبيض ، أو أن العسل حلو ، أو أن النار تحرق ؛ لأن الأشياء زائلة ، والأحوال متقلبة ، واليقين ممتنع(٣).

وقد أثرت تعاليم بيرون على بعض أتباع أفلاطون فى الأكاديمية ، فأسسوا الاتجاه الشكى الجديد ، الذى سارت عليه الأكاديمية فعرفت بالأكاديمية الجديدة(٤)، وكان على رأس هذا الاتجاه اثنان من أتباع أفلاطون ، هما :

---

(١) أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٥٢ .

(٢) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٩٧ .

(٣) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ط ٥ ، ١٩٧٠ ، ص ٢٣٥ .

(٤) راجع : ريكس وورنر : فلاسفة الإغريق ، ترجمة : عبد الحميد سليم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤٦ ـ ٢٤٧ .

- أركيزيلاوس Arcesilaus (٣١٥ـ ٢٤١ ق . م) .

- وكارنيادس Carneades (٢١٤ ـ ١٢٩ ق . م) .

أما الأول منهما ، فقد أنكر إمكان الحصول على معرفة أى شيء من خلال الحواس أو من خلال العقل ، وذهب إلى أننا ليس لدينا وسيلة للتمييز بين الفكرة الحقيقية وغير الحقيقية ، وليس هناك علامة للحقيقة ، يمكن تمييزها بين الإدراكات الصحيحة والباطلة ، وإذا كانت التصورات سواء ، كانت الحكمة فى تعليق الحكم (١) . ولقد حافظ أركيزيلاوس محافظة دقيقة على هذا الرأى إلى حد أنه لم يعتبر هذا المبدأ ذاته معرفة من المعارف (٢).

ولقد تابع كارنيادس مذهب أركيزيلاوس فى إنكاره للحقيقة ، وذهب إلى أن «المعرفة الصادقة مستحيلة » (٣)، وأن الإنسان ليس قادرًا على الإطلاق ، على الوصول إلى معرفة الحقيقة (٤).

وكان كارنيادس أكثر الشكاك رسوخًا فى هجومه على القطعية بحججه ، التى أقامها ضد إمكان القول بأن الانطباعات الحسية يمكن التمييز فيها بين الباطل منها والصحيح ، وضد القدرة على القيام بأية عملية عقلية ، لأنها ما دامت قائمة على الإحساس ، فهى تفتقد إلى اليقين الذى يفتقده الإحساس (٥).

وكانت النتجة الأخيرة لمباحثه الشكية ، هى عدم إمكان أية معرفة على الإطلاق ، وتعليق الحكم تعليقًا مطلقًا بغير شروط (٦) .

وقد مر مذهب الشك فى تطوره بمرحلة جديدة على يد أتباع بيرون فى القرن الأول ل

---

(١) يوسف كرم : تاريخ الفسلفة اليونانية ، ص ٢٣٦ .

(٢) د . عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٣٩٢ .

(٣) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٨٥ .

(٤) أنظر : ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٢٣٦ ـ ٢٣٧ .
ـ أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ص ١٦٦ .

(٥) انظر : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٦٩ .

(٦) د . عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، ص ٣٩٤ .

للميلاد مع أنيسيديموس Anesidemus، وأجريبا Agrippa. أما أنيسيديموس، فقد قام بوضع المذهب وضعًا علميًا مدعمًا بالحجج لتبرير تعليق الحكم [١]، وهو يتفق في الجوهر مع بيرون في كل مذهبه. وكان يرى أنه حيث إننا لانستطيع معرفة شيء عن التكوين الحقيقي للأشياء، وحيث إن كل افتراض يمكن أن يقابل باعتراضات قوية في قوة ما يؤيده من حجج، لهذا فإننا لا نستطيع أن نقرر أو نحكم بشيء، ولا حتى أن نحكم بجهلنا ذاته، وبهذه الطريقة نصل إلى اللذة الحقيقية، وهي راحة البال [٢].

وقد جاء أجريبا بعد أنيسيديموس ليقدم حججه الخاصة بشأن استحالة قيام المعرفة الإنسانية، وامتناع وجود اليقين، وانعدام إمكانية وجوده [٣].

وفي أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث بعد الميلاد، كتب أحد أتباع أنيسيديموس، وهو سكستوس امبريقوس Sextus Empricus (٢٠٠ ـ ٢٥٠) موسوعة للمذهب الشكي، تضم كل ما قدمته المدرسة الشكية دفاعًا عن نظريتها، وتجمع أخبار الشكاك وحججهم. وتبين كتابات سكستوس كيف أن الشكاك ركزوا همهم جميعًا على تفنيد الموقف القطعي في كل صورة [٤].

وقد شك سكتسوس امبريقوس في إمكان المعرفة، وذهب إلى استحالة الوصول إلى معيار للحقيقة، واستحالة البرهنة على أي شيء [٥].

ولما كان سكستوس امبريقوس قد بين استحالة أية حقائق، فقد نصح الفلاسفة بالامتناع عن الوصول إلى أية معرفة، لتحقيق السلام الكامل للعقل [٦].

وهكذا دعا الشكاك في العصر القديم إلى تعليق الحكم؛ من أجل تحقيق سلام

(١) راجع : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٣٧ ـ ٢٣٩ .
(٢) د. عزت قرني : الفلسفة اليونانية، ص ٤٥٧ .
(٣) راجع بالتفصيل : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٣٩ ـ ٢٤٠ .
(٤) راجع : د. عزت قرني : الفلسفة اليونانية، ص ٤٥٨ ـ ٤٥٩ .
(٥) راجع بالتفصيل : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٢٤٠ ـ ٢٤١ .
(٦) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية، ص ٢٤٦ .

العقل ، وطمأنينة النفس ، وراحة البال ، ومن ثم تحقيق السعادة باعتبارها هدف الفلسفة . وعلى الرغم من دعوتهم إلى الامتناع عن الحكم ، الا أنهم لم يمتنعوا فى كتاباتهم عن إصدار الأحكام ، التى تنتقد النزعة الدوجماطيقية ، وإيراد الحجج التى تؤيد النزعة الشكية .

ولقد كان ظهور الشكاك طبيعيًا فى عصر سيطر عليه القطعيون ، ولكن الشك لم يكن وقفًا عليهم ، ولا على عصرهم القديم ، بل لقد ظهر مذهب الشك بصور مختلفة، المرة تلو الأخرى فى تاريخ الفكر الحديث (١) . وهو يزدهر فى فترات التطور الاجتماعى ، عندما تكون المثل الاجتماعية القديمة آخذة فى الاهتزاز ، على حين أن المثل الجديدة لم تثبت نفسها بعد (٢).

ففى بداية عصر النهضة ، اجتاحت الغرب موجة من الشك ، بعد أن أدى اللجوء إلى العقل إلى زعزعة الإيمان ، فتعرضت العقيدة المسيحية إلى الرفض ، وتعرض الكتاب المقدس إلى النقد ، فقام نفر من الشكاك بالدفاع عن العقائد المسيحية ، وتثبيت الإيمان بها من خلال الشك فى العقل والمعرفة الإنسانية . وكان على رأس هؤلاء الشكاك المؤمنين فيلسوف عصر النهضة **ميشيل دى مونتينى** Michele de Montaigne (١٥٣٣ـ ١٥٩٢) وتلميذه وصديقه **بيير شارون** Pierre Charron (١٥٤١ ـ ١٦٠٣).

أما مونتينى ، فقد احتج بأن العقل أداة محدودة لا يوثق بها ، لأن المعرفة كلها تأتى إلينا بواسطة الحواس ، والعقل يعتمد على الحواس ، ولكن الحواس كلها خادعة فى تقاريرها ، ومحدودة فى مجالها . ومن ثم فلا يمكن الاعتماد على العقل ولا الركون إليه ولا الثقة فيه ، وليس هناك علم ، وإنما فروض لعقول مغرورة ، ولا شىء يمكن إثباته على التحقيق ، وخير الفلسفات تلك ، التى تعلن أننا لا نعرف شيئا ، وخير لنا أن

---

(١) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٣٣ .

(٢) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٢٦٤ .

نرسى الدين على الإيمان بالكتب المقدسة (١).

أما شارون ، فقد تابع مذهب أستاذه فى القول بأن كل المعرفة تنبع من الحواس وهى لذلك عرضة لأخطائها الكثيرة ، وذهب إلى أن الحقيقة ليست من شأن الخلق ، وإنما هى من شأن الخالق . ويجب على الإنسان أن يتشكك فيما يؤمن به الناس من آراء ، وأن يفقد الثقة فى النفس التى فُطرت على الشر ، والعقل الذى فطر على الجهل ، وأن يتجه إلى الإيمان بالدين ، والإقرار بعقائده ، والاعتراف بمراسمه ، لأن الدين هو الأداة الضرورية اللازمة للأخلاق والنظام (٢) .

ومن الملاحظ هنا أن مذهب الشك فى المعرفة الإنسانية ـ وإن كان غاية فى ذاته ـ إلا أنه قد أصبح وسيلة للاعتراف بالعقائد والإيمان بالدين . وهذا ينقلنا إلى الحديث عن النوع الثانى من الشك ، الذى لا يستهدف الشك وحده ، بل يتطلع إلى بلوغ اليقين(٣).

ب ـ الشك المنهجى :

الشك المنهجى هو المقدمة الضرورية للبحث عن المعرفة ، وهو مرحلة أساسية من مراحل منهج البحث فى الفلسفة ، وقوامها أن يحرر الباحث نفسه من الأحكام الخاطئة والمعتقدات الفاسدة ، وأن يتروى فيما يُعرض له ، فلا يتسرع فى حكمه ، ولا يقبل إلا ما يثبت يقينه للعقل بعد الفحص والتمحيص (٤) .

---

(١) أنظر :

ـ ول وايريل ديوارنت : قصة الحضارة ، ترجمة : فؤاد أندراوس ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ، ١٩٧٧ ، جـ ٢ ، م ٧ ، ع ٢٩ ، ص ٢٨١ ـ ٢٨٣ .

ـ أيضا : د. عبد الغفار مكاوى : لم الفلسفة ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨١ ، ص ١٥١ .

(٢) انظر :

ول وايريل ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد على أبو درة ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة (بدون تاريخ) ، جـ ٣ ، م ٧ ، ع ٣٠ ، ص ٢٨٦ ـ ٢٨٧ .

(٣) راجع: - D.M. Armstorong : Belief, truth and Knowledge, Cambridge at the University Press, 1973,: PP-217 - 219 .

(٤) انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٠٣ .

وإذا كان الشك المطلق قديماً قدم الفلسفة ذاتها ، فكذلك يرجع الشك المنهجى فى أصوله إلى سقراط Socrates (٤٦٩ _ ٣٣٩ ق . م) ، الذى انتهج منهجًا جديدًا فى البحث هو المنهج المعروف « بالتهكم والتوليد » [١] ؛ فالتهكم هو الجانب السلبى من المنهج السقراطى ، وفيه كان سقراط يتظاهر بالجهل ويلقى الأسئلة ، ويعرض الشكوك . أما التوليد ، فهو الجانب الإيجابى من المنهج ، وفيه كان سقراط يقوم بتوليد الحقائق من نفوس الرجال ، كما كانت أمه تقوم بتوليد الأطفال من أرحام النساء [٢].

والذى يهمنا هنا هو الجانب السلبى من المنهج السقراطى ، وهو التهكم ، حيث يبدأ سقراط بإعلان جهله بكل شىء إلا بأنه جاهل [٣]. ويصل به ادعاء الجهل إلى حد السخرية ، عندما يطلب من محاوره الذى يدّعى المعرفة أن يتخذه تلميذًا حتى يصير أكثر علماً [٤]؛ فيأخذ محاوره فى الكشف عن نفسه والإفضاء بمعارفه على نحو تتضخم معه أخطاؤه بالمقارنة مع ثقته بنفسه وادعاءاته [٥].

وهنا يبدأ سقراط فى فحص مبادىء ومتضمنات هذه المعرفة ؛ حتى يصل إلى نتائج لا يقبلها العقل ، فيصاب محاوره بالارتباك ، ويبدأ فى الشك فى معارفه ، فينتهى سقراط بالتأكيد على جهل محاوره بغرض تطهيره من أوهام ادعاء المعرفة بعد أن تكشف له ، فى سخرية قاسية ، عن البون الشاسع القائم بين المعرفة التى يدعيها ، والمعرفة التى يحوزها بالفعل [٦]. وهكذا يستخدم سقراط منهجه التهكمى فى تعليم الذين يتحاورون معه ، أن يقولوا فى تواضع إنهم لا يعرفون شيئا ، بعد أن سبقهم هو فأعلن أنه لا يعرف شيئًا .

ولقد كان سقراط يبدو فى هذا الجانب السلبى من منهجه ، شاكًا فى كل شىء حتى

---

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٥٢ .

(٢) راجع : أفلاطون : ثياتيتوس ، ترجمة : د. أميرة حلمى مطر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ ، ص ٣٩ _ ٤٣ .

(٣) راجع : أفلاطون : الدفاع (٢٢ جـ _ د) (ضمن : محاكمة سقراط ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣) ، ص ١٢٨ _ ١٢٩ .

(٤) راجع : أفلاطون : أوطيفرون (٥ أ _ ب ، ٦ أ _ ب ، ٩ أ) (ضمن : محاكمة سقراط) ص ٣٩ ، ٤٢ ، ٥٠ .

(٥) راجع : المصدر السابق (١٢ هـ) ، ص ٦٠ .

(٦) راجع : المصدر السابق (١٥ جـ _ د _ هـ) ، ص ٦٧ _ ٦٨ .

أنه يصل بمن يحاوره إلى حالة عنيفة من الحيرة الذهنية ، لا يدرى بعدها كيف يجيب عن أسئلته . ولقد عبر « مينون » ـ فى المحاورة التى تحمل اسمه ـ عن هذه الحالة ، عندما قال : « لقد سمعت عنك يا سقراط ، حتى قبل أن ألتقى بك ، إنك لا تفعل شيئًا غير أن توقع نفسك فى الشك ، وأن تجعل الآخرين أيضًا يقعون فى الشك . وفى هذه اللحظة ذاتها يبدو لى وكأنك سحرتنى وأجرعتنى بعض عقاقيرك وأوقعتنى ، فى بساطة ، فى حبائل سحرك ، حتى أننى أجد نفسى وقد أحاط بى الشك من كل ناحية . . . ولم أعد أملك الإجابة عن أسئلتك » (١).

ولكن سقراط لا يقف عند هذا الجانب السلبى من منهجه ، الذى يغلب عليه الشك ، ويبتغى به تطهير العقل ، وإنما يواصل الطريق فى الجانب الإيجابى من منهجه ، حتى يصل إلى الحقائق بالتوليد ، «الذى ظل منذ ذلك الوقت أساسًا للمنهج الفلسفى » (٢).

والواقع أن التهكم السقراطى لم يكن تهكمًا بالمعنى السيىء ، الذى ينشد إثبات جهل الآخرين والسخرية منهم فقط ، وإنما هو تهكم ، قصد من ورائه إثارة التفكير فى نفوس الآخرين ، وحثهم على البحث فى قيمة ما يؤمنون به ، ودفعهم إلى الكشف عن الحقائق على أساس صحيح (٣).

ولقد استخدم أرسطو Aristotle (٣٨٤ ـ ٣٢٢ ق . م) ومدرسته المشائية الشك استخدامًا منهجيًا ، إذ كان المفهوم يعبر عندهم عن معنى « الفحص » العلمى والفلسفى ، مقابل معنى القضية المأخوذ بها (٤).

وكان أرسطو يربط بين الشك المنهجى والمعرفة الصحيحة ، ويرى ضرورة الشك

(١) أفلاطون : مينون (٨٠ أ ـ ب) ، ترجمة : د. عزت قرنى ، القاهرة (بدون تاريخ) ص ٧٧ ـ ٧٨ .

(٢) Hans Reichenbach : Experience and Prediction : An Analysis of the Foundations and the structure of Knowledge, the University of Chicago Press, 1952, P. 6 .

(٣) د . إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلى عند هيجل ، دار التنوير ، بيروت ط ٣ ، ١٩٨٦ ، ص ٥٤ .
ـ أيضا : برتراند رسل : حكمة الغرب ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، جـ١ ـ ص ٩٩ ـ ١٠٠ .

(٤) أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ص ٢٢٦ .

عند البدء بدراسة أى بحث علمى ؛ لأن المعرفة الصحيحة التى يطمئن إليها العقل لا تكون إلا بعد الشك . وذهب إلى أن الذى يقوم بالبحث ، من غير أن يتقدمه بشك يكون «كالماشى الذى لا يدرى إلى أى جهة هو متوجه » [1] .

وإذا كان من الشائع بيننا أن أبرز من قال بالشك المنهجى الغزالى ثم ديكارت [2]، إلا أننا نزعم أن هذا النوع من الشك كان مستخدمًا قَبلهما بوقت طويل عند شيوخ المعتزلة ، لأنهم كانوا قد اشترطوا وجود الشك كمقدمة ضرورية لصحة النظر ، المؤدى إلى العلم ، إذ لا يصح النظر عندهم إلا مع الشك [3]. فمع الشك يكون التبين والتحقق والاستبصار الذى يؤدى إلى العلم [4].

ومن هنا ، كان اهتمام المعتزلة بالشك ، واستحسانهم له ، ودعوتهم إلى تعرف مواضعه ، واكتشاف أسبابه ، بل دعوتهم إلى تعلمه ، وكأنه علم من العلوم التى يقصد الناس إلى تعلمها ، وينبغى على طالب العلم أن يطلبها .

وفى ذلك يقول الجاحظ (ت ٢٥٥ هـ - ٨٦٩ م) : « فاعرف مواضع الشك وحالاتها الموجبة له ، لتعرف بها مواضع اليقين ، والحالات الموجبة له . وتعلم الشك فى المشكوك فيه تعلما ، فلو لم يكن فى ذلك إلا تعرف التوقف ثم التثبت ، لقد كان ذلك مما يحتاج إليه » [5].

فالجاحظ هنا يدعونا إلى الشك عند النظر ، حتى نتبين الأمور التى ننظر فيها قبل الحكم عليها ، « فنتوقف » عند الشبهات ، و « نتثبت » عند الأحكام ، ولو لم يكن من الشك إلا هذا ، فنحن أحوج ما نكون إليه .

أما الغزالى (ت ٥٠٥ هـ - ١١١١م) : فقد سلك طريق الشك بحثًا عن القين ، بعد أن حدثت له أزمة روحية ، كان من نتائجها أن شك فى اعتقاداته الموروثة . وهذا

(١) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ١١٧ .
(٢) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٠٣ .
(٣) القاضى عبد الجبار : المغنى فى أبواب التوحيد والعدل ، جـ ١٢ ، ص ١١ .
(٤) المصدر السابق ، ص ١٦ .
(٥) الحيوان ، تحقيق : عبد السلام هارون ، مطبعة مصطفى الحلبى ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٦٧ ، جـ ٦ ، ص ٣٥ .

الشك كان أول دافع له إلى النظر العقلى الحر . وقد اعترف الغزالى بما لهذا الشك من فائدة ، عندما ذهب إلى أن من لم يشك لم ينظر ، ومن لم ينظر لم يبصر ، ومن لم يبصر بقى فى العمى(١) .

وكان هدف الغزالى ومطلوبه العلم بحقائق الأمور . فظهر له « أن العلم اليقينى هو الذى ينكشف فيه المعلوم انكشافًا لايبقى معه ريب ، ولا يقارنه إمكان الغلط والوهم ، ولا يتسع القلب لتقدير ذلك ، بل الأمان من الخطأ ينبغى أن يكون مقارنًا لليقين مقارنة لو تحدى بإظهار بطلانه مثلاً من يقلب الحجر ذهبًا والعصا ثعبانًا ، لم يورث ذلك شكًا وإنكارًا »(٢) .

وذهب الغزالى إلى أن كل ما لا يعلمه على هذا الوجه ، ولا يتيقنه هذا النوع من اليقين، « فهو علم لا ثقة به ، ولا أمان معه ، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقينى»(٣).

وبعد أن أخضع الغزالى كل معارفه لهذا المعيار طوال رحلته من الشك إلى اليقين ، خرج من رحلته بدرس مهم ، هو تنبيه الباحث المفكر إلى أنه يجب عليه أن يجتهد غاية ما وسعه الجهد فى طلب الحقيقة ؛ حتى ينتهى إلى تمحيص الأوليات البديهية ، رغم أن ذلك غير مطلوب للبحث ، لأن الإنسان الذى يمحص الأشياء البينة بنفسها ، لن يُتهم بالتقصير فى تمحيص ما ليس بديهيًا من المعارف المطلوبة ،« ومن طلب مالا يُطلب ، فلا يُتهم بالتقصير فى طلب ما يطلب »(٤).

أما ديكارت Descartes (١٥٩٦ ـ ١٦٥٠) ، فقد كان من أكبر الفلاسفة الذين ساهموا فى وضع أسس الشك المنهجى . وكان هذا الشك عنده هو « التمهيد الضرورى للمنهج »(٥) . وذهب ديكارت إلى أن البحث عن الحقيقة يحتاج من الإنسان ، ولو مرة

(١) د. عبد الرحمن بدوى : دور العرب فى تكوين الفكر الأوروبى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٦٧ ، ص ١٨٩ .

(٢) الغزالى : المنقذ من الضلال ، المكتبة الثقافية ، بيروت ، (دون تاريخ) ، ص ٦ .

(٣) المصدر السابق ، ص ٧ .

(٤) المصدر السابق ، ص ١٢ .

(٥) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكارت الى سارتر ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : د. فؤاد زكريا ، دار الثقافة ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٩ .

واحدة فى حياته ، « أن يضع الأشياء جميعًا موضع الشك بقدر ما فى الإمكان » (١) .

ولذلك كانت القاعدة الأولى من قواعد المنهج الديكارتى هى : « ألا أقبل شيئًا ما على أنه حق ، ما لم أعرف يقينا أنه كذلك . بمعنى أن أتجنب بعناية التهور والسبق إلى الحكم قبل النظر ، وألا أدخل فى أحكامى إلا ما يتمثل أمام عقلى فى جلاء وتميز ، بحيث لا يكون لدىَّ أى مجال لوضعه موضع الشك » (٢) .

وإذا كان الشك هو الطريق إلى اليقين ، فلا سبيل إلى تطهير العقل من الأفكار الغامضة إلا بطرح كل ما فيه من أفكار أولاً ، ثم التمييز فى هذه الأفكار بين الصحيح منها والفاسد ، والواضح منها والغامض . وبعد ذلك يمكن إعادة ما يكون واضحًا ومتميزًا من هذه الأفكار إلى العقل ، وطرح الغامض منها خارج العقل .

ولقد شبه ديكارت طريقته هذه فى الشك المنهجى بسلة التفاح ، عندما خاطب أحد أصدقائه قائلاً له : إذا كانت لديك سلة من التفاح ، بعضه سليم وبعضه فاسد مفسد للبعض الآخر ، فماذا تفعل لتتخلص من التفاح الفاسد وتبقى على السليم ؟ لا سبيل إلا إفراغ التفاح كله من السلة ، وإعادة السليم منه واحدة واحدة ، وطرح الفاسد بعيدًا عنها (٣).

ثانيا :مسألة مصادر المعرفة :

تختص هذه المسألة بالبحث عن الوسيلة أو الأداة أو المصدر ، الذى تتم عن طريقه المعرفة . وقد اختلف الفلاسفة فى ذلك على مذاهب :

- فمنهم من ذهب إلى أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة (وهؤلاء هم العقليون) .

(١) ديكارت : مبادىء الفلسفة ، ترجمة : د. عثمان أمين ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ ، ص ٨٦ .

(٢) ديكارت : مقال عن المنهج ، ترجمة : محمود محمد الخضيرى ، مراجعة : د. محمد مصطفى حلمى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٣ ، ١٩٨٥ ، ص ١٩٠ـ١٩١ .

(٣) د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٣٠٤ .

- ومنهم من ذهب إلى أن التجربة الحسية وحدها هى مصدر المعرفة (وهؤلاء هم التجريبيون) .

- ومنهم من ذهب إلى أن المعرفة لاتصل إلينا عن طريق العقل أو الحواس ، وإنما عن طريق الحدس (وهؤلاء هم الحدسيون) .

ويمكن أن نتحدث عن هذه المذاهب بشىء من التفصيل على النحو التالى :

١ـ المذهب العقلى Rationalism :

يقوم المذهب العقلى فى المعرفة على أساس أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة ، ويفسر المعرفة فى ضوء مبادىء أولية وضرورية ، لا سبيل إلى المعرفة دونها . وهذه المبادىء فطرية فى العقل ، يعلمها ويوقن بصدقها ، ويتعرف من خلالها العالم الخارجى ، دون أن يكون للإحساس أو للتجربة شأن فيها [١].

وقد اتفق العقليون على أن العقل قوة فطرية مشتركة بين الناس جميعا ، وتصوروا أن مبادئه لابد أن تكون كلية ومشتركة لدى جميع الأذهان ، وضرورية صادقة على جميع الأشياء ، وأولية سابقة على كل تجربة .

فإذا قلت مثلاً : (الكل أكبر من الجزء) أو (المساويان لثالث متساويان) أو (الشىء الواحد لا يمكن أن يكون موجودًا وغير موجود فى وقت واحد) ، أو (إذا كانت أ أكبر من ب ، وب أكبر من جـ ، فإن أ أكبر من جـ) . فهذه المبادىء ، وغيرها ، واضحة بذاتها ، لا تختص ببعض الناس دون بعضهم الآخر ، صادقة بالضرورة ، سابقة للتجربة ، وليست نتيجة لها ، وهى لذلك كلية وضرورية وأولية .

وهكذا يقوم موقف العقليين على التسليم بأن للعقل مبادىء جاهزة ، أو طرقًا فطرية للعمل هى التى تقوده إلى معرفة حقائق الأشياء [٢] . ولذلك . . فإن الصورة

(١) راجع : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٧٨ .
ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤١٨ .
ـ الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٧٢ ـ ٤٧٣ .

(٢) انظر : د. محمد جواد رضا : فلسفة التربية ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨٤ ، ص ٣٣٣ ـ ٣٣٤ .

المثلى للمعرفة عند العقليين ، هى تلك التى يمثلها البرهان الرياضى ؛ فمثل هذه البراهين تبدأ ببديهيات ، أو حقائق واضحة بذاتها ، وتصل ، عن طريق سلسلة من الاستنباطات المتدرجة ، إلى نتائج منطقية ، ضرورية لا رجوع فيها (١) .

وقد ظهر المذهب العقلى ، بمعناه الدقيق ، كمحاولة لتعليل الخصائص المنطقية للصدق الرياضى والعلم الطبيعى الرياضى . وعلى الرغم من أنه يمثل حركة تاريخية بلغت قمتها فى القرن السابع عشر مع ديكارت ، وسبينوزا ، وليبنتز (٢) ، الا أنه يمثل فى الوقت ذاته اتجاهًا ، يمكن أن نجد له أمثلة فى تفكير أى عصر .

ففى العصر اليونانى القديم ، يمكن أن نجد عند أفلاطون Plato (٤٢٧ ـ ٣٤٧ ق. م) الصورة الأولى للمذهب العقلى فى عرضه لنظرية التذكر فى المعرفة ، التى عرضها فى محاورة «مينون » ، وفيها تصور أفلاطون أن النفس خالدة وأنها رأت كل شىء ، وتعلمت كل شىء فى عالم المثل ، قبل أن تهبط إلى الأرض وتحل فى الجسد .

وعلى هذا ، فليس مدعاة للدهشة أن يكون فى قدرتها أن تُذَكِّر نفسها بما سبق لها أن عرفته من قبل . وهكذا لا تكون معرفتها فى هذا العالم إلا تذكرًا فحسب (٣). وللتدليل على ذلك ، يدعو سقراط شابًا صغيرًا ، لم يكن قد تعلم الرياضيات من قبل ، ويجعله يتعرف حل إحدى المسائل الهندسية بمجرد إجابته عن أسئلة سقراط ، بحيث يصبح واضحًا أمام « مينون » أن « أفكار » هذا الشاب حول المسألة الهندسية كانت «موجودة فيه » ، ولم تخرج فكرة واحدة منها إلا « منه هو نفسه » ، مستخرجًا العلم « بذاته من ذاته » من غير أن يتعلم من أحد شيئًا (٤).

وهكذا يؤكد أفلاطون الطابع الأولى للمعرفة العقلية السابقة على التجربة الحسية ،

---

(١) هنترميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ ، ص ١٨٨ .
(٢) راجع :
- The New Encyclopeadia Britannica, OP . Cit., PP. 933 - 934 .
(٣) أفلاطون : مينون (٨١ جـ ـ د) ، ص ٨١ ـ ٨٢ .
(٤) المصدر السابق ، (٨٥ ب ـ جـ ـ د) ، ص ٨٨ ـ ٨٩ .

والمستقلة عنها ، ويشير أيضًا إلى الطابع الكلى والضرورى والثابت لهذه المعرفة . ويهتم كذلك بالمعرفة الرياضية ، ويعظم مكانتها ضمن المعارف العقلية ، حتى أنه يقال إن مدخل أكاديمية أفلاطون كان يحمل لافتة ، تمنع أى شخص لا يحب الرياضيات من الدخول ، مما يدل على أن الرياضيات كانت تحتل مكانًا ممتازًا فى دراسات أكاديمية أفلاطون (١).

وقد سار فلاسفة المذهب العقلى فى العصر الحديث على طريق أفلاطون فى اهتمامهم البالغ بعلم الرياضيات ، واستخدامهم للمنهج الرياضى .

ويأتى على رأس هؤلاء أبو الفلسفة العقلية الحديثة ، **الفيلسوف الفرنسى ديكارت** ، فإلى جانب كونه فيلسوفا ، كان ديكارت عالمًا رياضيًّا . وإذا كان الشك عند ديكارت هو مفتاح المنهج ، فقد كان العلم الرياضى عنده هو مفتاح المذهب (٢).

وإذا كان ديكارت قد أعلن فى القاعدة الأولى من قواعد منهجه أنه لن يقبل من المعتقدات إلا ما يبدو له صادقًا على نحو « واضح » و « متميز » (٣)، فإنه كان يقصد ذلك النوع من الوضوح الذاتى الضرورى ، الذى تبين أنه يميز أبسط قضايا الرياضة ، وهى تلك القضايا التى يمكن لأى إنسان أن يتبين صدقها عن طريق « النور الفطرى »

---

(١) د. عزت قرنى : الحكمة الأفلاطونية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤، ص ١٠١ .
أيضا : برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ١ ، ص ١٠٥ .
ويذكر برتراند رسل أن هناك أسبابًا متعددة ، جعلت للرياضيات أهمية خاصة فى الفلسفة اليونانية :
ـ منها ما يعود الى طبيعة الرياضيات ذاتها : من حيث أن مسائلها بسيطة واضحة المعالم ، إذا ما قورنت بمشاكل العلوم الأخرى .
ـ ومنها ما يعود إلى مناهجها : من حيث تتميز الرياضيات بأن لديها طريقة مستقرة للسير فى البرهان ، الذى تظهر وظيفته فى الرياضيات بوضوح ، يفوق ما نجده فى معظم العلوم الأخرى .
ـ ومنها ما يعود الى نتائجها : فطالما كانت المقدمات مقبولة ، فإن نتائج أى برهان رياضى لا تقبل أى شك بمجرد أن تفهم على الوجه الصحيح ؛ لأن قبول المقدمات فى الرياضيات جزء لا يتجزأ من عملية البرهان ذاتها ، على حين أننا فى الميادين الأخرى نقارن دائمًا بين النتائج والوقائع الخارجية . ولهذا فقد اعترف الفلاسفة فى جميع العصور بأن الرياضيات تزودنا بمعرفة من نوع أرفع وأوثق ، مما يمكن اكتسابه فى أى ميدان آخر .
[انظر : برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ١ ، ص ١٨٩ ـ ١٩٠] .
(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٩ ، ص ٨٥ .
(٣) راجع : ديكارت : مقال عن المنهج ، ص ١٩٠ ـ ١٩١ .

للعقل وحده ، لا عن طريق ملاحظة العالم الخارجى ، وقد وصف ديكارت هذا النوع من القضايا بأنه « غير قابل للشك » لأن هذه القضايا ، بحكم طبيعتها ذاتها ، شديدة البساطة ، بالغة الوضوح ، ظاهرة التميز ، مقبولة للجميع .

ومن هنا ، كانت المحاولة التى أراد بها ديكارت استكشاف المعرفة اليقينية تتشكل فى أخص صورة تميزها ، حينما تتخذ صورة البحث عما هو غير قابل للشك . وقد وجد ديكارت أن الرياضة هى العلم الوحيد الذى يقدم لنا معرفة يقينية [١]. ولذلك كان تقدير ديكارت للمعرفة الرياضية عظيمًا إلى الحد ، الذى جعلها المثل الأعلى للعلم [٢].

أما سبينوزا (١٦٣٢ ـ ١٦٧٧) ، فقد واصل طريق ديكارت فى استخدام المنهج الرياضى وإعلان الوضوح العقلى معيارًا للحقيقة ؛ إذ كان يبدأ بأعم الحقائق ، ثم يعمل على استنباط كل ما تنطوى عليه من نتائج [٣]، وكان كتابه « الأخلاق » يتألف من نسق رياضى ، يبدأ بتعريفات ومجموعة من المسلمات ، ومنها يستمد المجموعة الكاملة للقضايا اللازمة عنها ، مع كل ما تقتضيه من براهين ونتائج وتفسيرات [٤]. وقد حاول سبينوزا رد كل حقيقة فلسفية إلى نوع من القضايا المترابطة فى نسق استنباطى رحيب [٥]، كما رفع من مقام المعرفة العقلية المؤسسة على « العقل » ، وأعلن تمسكه بالمعانى البسيطة الصادقة فى بداية كل علم ، لأن هذه المعانى واضحة بذاتها ، لايتعلق صدقها بشىء خارج عنها ، لأنه معلوم بالضرورة [٦].

والمعرفة عند سبينوزا حالة من صفاء الذهن ، يتم التوصل إليها بتصحيح الفهم تصحيحًا ، يعتمد على تخليصه من الأفكار الغامضة المبهمة ، التى تنشأ عن الخيال والإدراك الحسى . وعندما يعمل العقل على توضيح أفكاره جيدًا ، وإدراك ما تنطوى

---

(١) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٨٩ ـ ١٩٠ .

(٢) راجع : جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٤٦ ، يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٨٥ .

(٣) د. فؤاد زكريا : اسبينوزا (ضمن : معجم أعلام الفكر الإنسانى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤) ص ٥٢٥ .

(٤) برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ ٢ ، ص ٨٠ .

(٥) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٤٧ ـ ٢٤٨ .

(٦) راجع : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٠٩ .

عليه تلك الأفكار ، فإنه عندئذ يحصل على الأفكار الصادقة وعلى اليقين (١).

أما ليبنتز Leibnitz (١٦٤٦ ـ ١٧١٦) ، فكان عالمًا رياضيًا من الطراز الأول ، إلى جانب كونه فيلسوفًا . وكان يرى أن فلسفة ديكارت هى الطريق الذى يؤدى إلى الحقيقة (٢)، وذهب إلى أن أفكارنا تكون أصلاً فى ذهننا ، وتأتينا من أعماقنا ، وأن أساس يقين الحقائق الكلية يكون فى الأفكار نفسها ، مستقلة عن الحواس (٣).

ويعتبر ليبنتز من أكثر العقليين تطرفًا ؛ إذ زعم أن جميع القضايا الصادقة يمكن من حيث المبدأ معرفتها بواسطة الاستدلال العقلى الخالص (٤). وبعد أن اكتشف حساب التفاضل والتكامل ، بدأ خطوات مهمة على طريق المنطق الرمزى (٥)، وشرع فى وضع «رياضة كلية » تختصر المعرفة البشرية ، وتستخدم الأرقام والحساب لتتجنب الكلمات والخلافات (٦)، وكذلك اخترع ليبنتز آلة حاسبة ، ووضع مشروع لغة عالمية دولية (٧).

وهكذا يتخذ أنصار المذهب العقلى من العقل الخالص وحده مصدرًا للمعرفة ، دون اعتماد على الحواس ، أو استناد إلى التجربة ، فى مقابل أنصار المذهب التجريبى الخصم المألوف للمذهب العقلى (٨).

---

(١) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٥١ .

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٢٦ .

(٣) انظر :

ـ ليبنتز : أبحاث جديدة فى الفهم الإنسانى ، ترجمة : د. أحمد فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٧٩ .

ـ د. على عبد المعطى : ليبنتز فيلسوف الذرة الروحية ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٢، ص ٢٣٩ ـ ٢٦٥ .

(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤١٨ .

(٥) راجع بالتفصيل :

ـ روبير بلانشى : المنطق وتاريخه ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت (دون تاريخ) ، ص ٢٥٩ ـ ٢٩٧ .

(٦) د. عبد الغفار مكاوى : لم الفلسفة ، ص ١٥٤ .

(٧) جون لويس : مدخل إلى الفسلفة ، ترجمة : أنور عبد الملك ، دار الحقيقة ، بيروت ، ط ٤ ، ١٩٨٣ ، ص ٨٩ .

(٨) راجع :

- Hobert W. Burns & Charles J. Brauner, (eds.): Philosophy of Education;Essays and Commentaries, the Ronnald Press Company, New York,1962, PP. 138 - 143 .

٢ـ المذهب التجريبي Empiricism :

يقوم المذهب التجريبي فى المعرفة على أساس أن التجربة هى المصدر النهائى لكل معرفة ، وأن الحواس وحدها هى أبواب المعرفة ؛ فليس فى العقل شىء لم يمر بالحس أولاً ، وينكر التجريبيون أن يولد العقل مزودًا بأفكار فطرية ، كما يزعم العقليون[١].

ونقطة الخلاف الأساسية بين العقليين والتجريبيين هى أن التجريبية لا تستنبط الطابع العام والضرورى للمعرفة من العقل ، وإنما من التجربة [٢]. وتؤكد التجريبية الرأى القائل بأن المعرفة لا يمكن أن تتجاوز التجربة [٣].

وإذا كان العقليون قد اهتموا بالمعرفة الرياضية التى تقوم على العقل ، فقد اهتم التجريبيون بالعلوم الطبيعية التى تعتمد على التجربة ، وأنكروا قدرة العقل على أن يضمن لنا صدق القضايا التركيبية ، التى تخبرنا بشىء عن طبيعة العالم [٤].

وقد نشأ المذهب التجريبى الحديث بوصفه رد فعل للمذهب العقلى ، وقام بتنميته مجموعة متعاقبة من الفلاسفة الإنجليز ، كان من أهمهم لوك ، وباركلى ، وهيوم [٥].

أما **جون لوك** J. Locke (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) ، فكان أول من طبق الاتجاه التجريبى فى الفلسفة على بحثه فى نظرية المعرفة بالذات ، وأعلن رفضه لأهم مبادىء الاتجاه العقلى ، وإنكاره أن تكون المعرفة الإنسانية أولية فى العقل ، سابقة على التجربة [٦].

ويذكر لوك صراحة أن أى فكرة تتولد فى الذهن ، إنما ترتد إلى مصدر واحد فقط هو التجربة ؛ فالعقل ـ فى نظره ـ صفحة بيضاء Tabula Rasa ليس فيه أفكار فطرية أو

(١ انظر : المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٧٤ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٨٩ـ ٩٠ .
(٢) م . روزنتال ـ ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١١٠ .
(٣) هنترميد : الفلسفة : أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٣ .
(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٥٠ .
(٥) راجع : أزفلد كولبه : المدخل الى الفلسفة ، ترجمة : د. أبو العلا عفيفى ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٥٥ ، ص ٢٧٤ ـ ٢٧٦ .
(٦) John W. Yolton : Theory of Knowledge, the Macmillan Company, New York, 1965, PP. 22 - 31 .

معانى أولية . وإنما يستمد العقل كل خبراته وأفكاره من التجربة ، فالتجربة الحسية هى التى تخط على هـذه الصفحة البيضـاء سطورهـا . ولذلك يـرى لـوك أن الإنسان لا يبدأ فى التفكير ، إلا حالما يبدأ فى الإحساس ؛ فالإحساس سابق على التفكير ، وليس هناك شىء فى العقل ، ما لم يكن قبل ذلك فى الحس [١]، الذى به وحده يمكن تفسير المعرفة كلها عند لوك [٢]، بحيث يمكن تطبيقها فى السلوك العملى لمواجهة مقتضيات الحياة [٣].

وكان جون لوك حريصًا على النظرة العلمية إلى العالم ، وقبول ما يقدمه إلينا عالم الطبيعة بشأن المسائل الخاصة بطبيعة العالم ، وكان يعتقد أنه ينبغى على الفلاسفة أن يضعوا فى اعتبارهم تأثير الكشوف العلمية على معتقداتهم ، ونتائج العلوم الطبيعية على بحوثهم [٤].

أما جورج باركلى G. Berkeley (١٦٨٥ ـ ١٧٥٣) ، فهو على الرغم من تنقله بين كل أنواع النظريات الكلاسيكية فى المعرفة ، كان تجريبيًّا متطرفًا ، حينما اعتقد أن أفكارنا هى ذاتها العالم الخارجى [٥]، ولم يعترف إلا بما يظهر لنا من الأشياء من خلال إدراكنا الحسى لها [٦]، تطبيقًا لمبدأ المذهب الحسى ، الذى يرى أن المعرفة الحقة هى المقصورة على ما يبدو للشعور بأعراض محسوسة ، وأن ما لا يبدو محسوسًا وهم محض [٧].

والقول بوجود الشىء عند باركلى لا يكون له معنى ، إلا فى التجربة ومن خلالها ، ومن ثم فإن وجود الشىء وكونه مدركًا هما شىء واحد [٨] .

---

(١) انظر : د. عزمى اسلام : جون لوك ، ص ٥٢ ـ ٥٣ .
(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٤٦ .
(٣) راجع : د. فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ١٤ ـ ١٥.
(٤) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٧٠ .
(٥) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٥١ ، ٢٥٦ .
(٦) د. يحيى هويدى : باركلى ، (فى معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ٨١٥ .
(٧) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٦٤ .
(٨) برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ ٢ ، ص ١٢٤ .

أما ديفيد هيوم D. Hume (١٧١١ ـ ١٧٧٦) ، فكان فيلسوفًا تجريبيًّا بمعنى الكلمة [١]. فبعد أن سلّم بأن التجربة هى مصدر كل معرفة ، وأن كل معرفة عقلية يمكن إرجاعها إلى أصول حسية ، ذهب بالمذهب التجريبى إلى نتيجته المنطقية ، فبلغ به إلى درجة الشك التى تنكر الحقائق ، وترد المعرفة إلى ظواهر لاترابط بينها سوى علاقات تجريبية[٢].

ويقوم مذهب هيوم التجريبى فى المعرفة على أساس أن معرفتنا فى جملتها تتألف من الإدراكات الحسية ، وهذه الإدراكات يمكن التمييز فيها بين :

* « **الانطباعات** » : التى تشمل الإحساسات والمشاعر والانفعالات .

* «**الأفكار** » : التى تشمل ما تخلفه تلك الانطباعات من خواطر وصور ذهنية .

وتتميز الانطباعات بالحيوية والقوة والوضوح ، أما الأفكار فليست إلا صورًا باهتة ضعيفة لهذه الانطباعات [٣].

ويرى هيوم أن الانطباعات تسبق الأفكار ، أى أن كل فكرة لابد أن تكون فى نهاية الأمر مطابقة لانطباع صدرت عنه [٤].

وينكر هيوم أن ثمة «أفكارًا فطرية » ، ويذهب إلى أن جميع أفكارنا مستمدة من التجربة [٥].

وعلى الرغم من الاعتراضات الكثيرة ، التى يمكن أن توجه إلى هيوم ، وغيره من التجريبيين [٦]، إلا أن الاعتراضات لا تنقص من أهمية المذهب التجريبى ، الذى

(١) جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٥٢ .
(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ١٧٩ .
(٣) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢٦ .
(٤) د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ١١٧ .
(٥) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢٦ .
(٦) راجع بالتفصيل :
ـ د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل الى الفلسفة ، ص ٢٥٤ ـ ٢٥٩ .
ـ د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، ص ١٣٨ ـ ١٤٠ .
ـ م . روزنتال ـ ب ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١١٠ .

«أسبغ على العلم قيمة كبيرة باعتباره وسيلة لتحصيل المعرفة » (١).

٣ـ المذهب الحدسى Intuitionism :

الحدس Intuition هو الإدراك المباشر للواقع ، أو الفهم الفورى للحقيقة (٢) . والمذهب الحدسى فى نظرية المعرفة هو الذى يرد المعرفة فى صورها المختلفة إلى الحدس(٣)، ويرى أن الشعور المباشر الذى يتم بلا توسط ، ودون تفكير عقلى ، أو استـدلال منطقى ، هـو أفضل مصدر للمعرفة ، ويعتبر أن الإنسان لديه ملكة مستقلة تمكنـه مـن فهم الحقيقة ، وإدراك الواقع مباشرة . وهذه الملكة ليست حسية ولا عقلية(٤).

وإذا كان العقل هو مصدر المعرفة عند العقليين ، وكانت الحواس هى مصدر المعرفة عند التجريبيين ، فإن مصدر المعرفة عند الحدسيين ليس هو العقل ، الذى يستنبط ويستدل ، وليست هى الحواس التى تلمس وتحس ، وإنما هو الحدس الذى يدرك الواقع بغير وساطة ، ويكشف الحقيقة مباشرة ، ويقودنا إلى جوهر الحياة(٥).

وأفضل من يمثل المذهب الحدسى فى المعرفة هو الفيلسوف الفرنسى **هنرى برجسون** H. Bergson (١٨٥٩ ـ ١٩٤١) .

وتأتى فلسفة برجسون كرد فعل على النزعة المادية والاتجاه العلمى ، الذى شاع فى أوروبا فى القرن التاسع عشر ، حتى أوشك هذا الاتجاه أن يطغى على كل تفكير روحى(٦).

يعرف برجسون الحدس بأنه « مشاركة وجدانية ، ننتقل عن طريقها إلى باطن

(١) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١٥١ .

(٢) راجع : د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ١٦٧ ـ ١٦٨ .

(٣) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٧٠ .

(٤) هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٧ .

(٥) راجع : د. محمد جواد رضا : فلسفة التربية ، ص ٣٣٦ ـ ٣٣٧ .

(٦) د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٨٧ ـ ١٨٨ .

الموضوع ؛ لكى نندمج مع ما فى ذلك الموضوع من أصالة فريدة ، وبالتالى مع ما ليس فى الإمكان التعبير عنه » (١).

وتقوم نظرية برجسون فى المعرفة على أساس التعارض بين «العقل » و « الحدس » والتمييز بين المعرفة العلمية للعالم الخارجى « بالعقل » ، والمعرفة الداخلية للوعى الذاتى « بالحدس » (٢) . فمجال العقل هو العلم وموضوعه المادة والكم والمكان، ومنهجه التحليل والتصنيف أما الحدس فمجاله الحياة ، وموضوعه الروح والكيف والزمان، ومنهجه التعاطف والوجدان .

العقل عاجز عن إدراك الموضوع فى صيروته وديمومته، وهو لا يفهم حق الفهم إلا الجامد الذى يقبل القياس ويُعبَّر عنه بلغة المكان والكم . أما الحدس فهو يتابع الموضوع فى صيروته ، وينفذ إلى باطنه ، ويكشف عن حقيقته ، ويحيط به فى كليته (٣).

ويرى برجسون أن خاصية العقل الإنسانى تنحصر ـ على وجه التحقيق ـ فى القيام بما يقوم به مصور « السينما » . فإنه متى وُجد أمام الحركة التى تنطوى عليها جميع الأشياء ، أخذ يباشر عليها عملية تقطيع وتثبيت وقتل ، مع أن هذه الحركة هى الحياة نفسها ؛ فالعالم حركة متصلة متماسكة الأجزاء ، ولكن إدراكنا الحسى وتفكيرنا العقلى يقوم بتقسيمه إلى أجزاء ثابتة ، لا تعبر عن الواقع تعبيرًا دقيقًا ، وإنما تقدم صورة للعالم تفصل بين الظواهر المتصلة ، وتفرق بين الأشياء المترابطة ، مثل الصور الجامدة ، التى يعبر بها الشريط السينمائى عن حركات الممثلين فيجعلها ثابتة لاحركة فيها (٤) .

وعلى الرغم من تقدير برجسون لدور العقل فى المعرفة العلمية ، وإدراكه لأهميته فى الحياة العملية ، إلا أنه كان يريد أن يرى الحقيقة وجهاً لوجه ، وذلك لن يكون عن

---

(١) د. مراد وهبه : برجسون ، فى (معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ٩١٢ .

(٢) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١١٤ ـ ١١٦ .

(٣) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٤٣ .

(٤) انظر : أندريه كرسون : برجسون ، ترجمة : د. محمود قاسم ، راجعه : د. محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٢٠ ـ ٢١ .

طريق العقل « الذى يعجز عن تصور الطبيعة الحقيقية للحياة ، والمغزى العميق لحركة التطور »[1]. وإنما عن طريق الحدس ، الذى ينفذ إلى الحقيقة فى صورتها المطلقة ، ويكشف عن الوجود فى صيروته المستمرة ، ويتحسس الحياة فى روحها المتدفقة ، ويدرك الذات فى حيوتها المتجددة[2] .

والنتيجة التى ينتهى إليها برجسون فى مذهبه الحدسى فى المعرفة ، هى أن هناك تيارًا حيويًا متدفقًا يسرى فى جميع الكائنات دون انقطاع ، وأن هذه الكائنات لا تختلف فيما بينها من حيث اشتراكها جميعًا فى هذا الوجود العميق ، بحيث أن من يعرف ذاته معرفة كاملة ، يستطيع ، فى الوقت نفسه ، أن يعرف جميع الأشياء معرفة وثيقة[3].

ومن أهم العلوم الإنسانية التى اهتم بها برجسون فى مذهبه الحدسى ، العلوم الأخلاقية والدينية ، لأنه « لم يكن من الممكن أن تظل فلسفةتدعى أنها روحية بغير أن تعرض للأخلاق وللدين »[4].

ورغم أن الذى يعنينا هنا هو مذهب برجسون فى المعرفة ، إلا أن هذا لن يمنعنا من أن نشير سريعًا إلى مذهبه الأخلاقى والدينى ، حتى يكتمل تصورنا لمذهبه الحدسى الذى لا يرى الموضوع إلا فى مجموعه وتمامه .

يرى برجسون أن الأخلاق تتمثل فى صورتين[5]:

---

(١) هنرى برجسون : التطور الخالق ، ترجمة : د. محمد محمود قاسم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ ، ص ٥ .

(٢) انظر : أندريه كرسون : برجسون ، ص ٢٤ـ٢٦ .

بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١٧٩ ـ ١٨٠ .

برتراندرسل : حكمة الغرب . جـ٢ ، ص ٢٧٥ ـ ٢٧٦ .

د. زكريا ابراهيم : برجسون ، دار المعارف ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٣٣ـ٤٨ .

وقارن : د. محمد وقيدى : ماهى الإبستمولوجيا ، ص ٥٢ ـ ٦١ .

(٣) انظر : ـ أندريه كرسون : برجسون ، ص ٢٧ .

ـ د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٩٥ .

(٤) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٤٦ .

(٥) انظر :

ـ أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٥ .

ـ بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١٨٨ ـ ١٨٩ .

** إحداهما : صورة مغلقة .

** والأخرى : صورة مفتوحة .

أما الأخلاق فى صورتها المغلقة ، فهى مجموعة الوصايا التى اتخذت لنفسها صورة القانون ، وبعض هذه الوصايا مكتوبة فى القوانين ، وبعضها الآخر ليس مدونًا إلا فى ضمائر الناس . وهذه الأخلاق تنتقل عن طريق التربية ، وتصدر عن إقرار الرأى العام لها ، وتعمل على حفظ المجتمع وتماسك الجماعة .

أما الأخلاق فى صورتها المفتوحة ،فهى ليست أخلاقًا اجتماعية ، بل هى أخلاق شخصية ، تتجلى عند بعض الضمائر الممتازة ، والشخصيات النادرة ، فى الانفعال العميق ، والأفعال الحاسمة ، والحب الخالص الذى « يتجاوز نطاق الجماعة المحدودة متجها نحو الإنسانية بأسرها » (١) .

وكما هو الحال فى ميدان الأخلاق ، يمكن أن نتبين صورتين فى ميدان الدين (٢):

** فهناك « الصورة الثابتة » .

** وهناك « الصورة المتطورة » .

أما الدين فى صورته الثابتة ، فهو يشبه الأخلاق فى صورتها المغلقة ، ويمكن تفسيره بالاعتبارات الاجتماعية ، وهو يحتوى على مجموعة من التصورات التى تنشأ كرد فعل للطبيعة لتدفع به ما عسى أن يكون مثبطًا لهمة الفرد ، أو عاملاً على انحلال المجتمع ، بسبب استخدام العقل .

أما الدين فى صورته المتطورة ، فهو يوازى الأخلاق فى صورتها المفتوحة ، ويتجلى لدى كبار المتصوفة ، ولا يمكن تفسيره إلا بالحدس ؛ فالتجربة الصوفية تجربة روحية لا يمكن للكلمات أن تدركها أو أن تعبر عنها ؛ لأنها تجربة مباشرة تقوم

(١) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ١١٩ .

(٢) انظر : ـ أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٥ ـ ٤٧ .

ـ بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١٨٩ ـ ١٩١ .

على الحدس، وتكشف عن الوجود، وتتطلع إلى الحياة، وتفيض بالحب للإنسانية جمعاء .

ومما يلفت النظر أن برجسون ـ فى حديثه عن التصوف فى مذهبه الحدسى ـ لم يهتم إلا بالتصوف الذى ينتمى إلى تراثه [1] ، ويتجاهل تمامًا الحديث عن التصوف الإسلامى رغم مكانته العظيمة فى التراث الإنسانى . خاصة وأن الإمام الغزالى (ت ٥٠٥ هـ ـ ١١١١ م) كان قد انتهى إلى ما انتهى إليه برجسون فى مذهبه الحدسى ، قبل أكثر من ثمانية قرون ، عندما رفض الثقة فى المعرفة ، التى تأتيه عن طريق الحواس ولم يكتف بإدراك العقل ، وإنما سعى نحو العلم اليقينى بحقائق الأمور ، فانتهى إلى أن ذلك لن يكون بنظم دليل أو ترتيب كلام ، وإنما بالحدس ، أو الكشف الصوفى ، الذى وصفه الغزالى بأنه « نور يقذفه الله تعالى فى القلب» وجعله «مفتاح أكثر المعارف»[2].

وهكذا تتنوع مصادر المعرفة عند المذاهب الثلاثة :

فالمذهب العقلى يستند إلى العقل ، والمذهب التجريبى يعتمد على الحواس ، والمذهب الحدسى ينطلق من الحدس .

ولكل مذهب من المذاهب اهتمامه بالعلم ومجاله فى المعرفة ، فالمذهب العقلى يهتم بالعلوم الرياضية ، ومجاله المعارف العقلية . والمذهب التجريبى يهتم بالعلوم الطبيعية ، ومجاله المعارف الحسية . والمذهب الحدسى يهتم بالعلوم الدينية والأخلاقية ، ومجاله المعارف الصوفية .

ولذلك . . فإن محاولة النظر إلى أحد هذه المصادر للمعرفة باعتباره المصدر الوحيد فى كل مجالات المعرفة الانسانية ، تقود حتمًا إلى الخطأ ؛ لأن لكل مصدر من هذه المصادر مجاله الخاص الذى لا يمكن استبداله بغيره ، والصحيح أن هذه المصادر تتكامل جميعًا فيما بينها ؛ من أجل الوصول إلى معرفة الحقيقة .

---

(١) راجع : أندريه كرسون : برجسون ، ص ٤٩ ـ ٥٠ .

(٢) راجع بالتفصيل : الغزالى : المنقذ من الضلال ، ص ٧ ـ ١١ .

ثالثا : مسألة طبيعة المعرفة :

بعد أن تحدثنا عن اختلاف المذاهب فى مصدر المعرفة ، نتحدث الآن عن طبيعة تلك المعرفة أيًا كان مصدرها ، لنتعرف النسيج الذى تتألف منه ، والخيوط التى تدخل فى تكوينها ، وتسهم فى تشكيلها ، وتحدد قوامها ، فهل المعرفة فى النهاية ذات طبيعة مثالية ، يرتبط فيها وجود المعرفة بوجود العارف ، أم أنها ذات طبيعة واقعية تستقل فيها المعرفة عن العارف ؟

اختلف الفلاسفة فى مسألة طبيعة المعرفة على مذهبين كبيرين ، تفرعت عنهما عدة مذاهب على النحو التالى :

١ ـ المذهب المثالى Idealism:

يعبر المذهب المثالى ـ بوجه عام ـ عن الاتجاه الفلسفى ، الذى يرد الوجود كله إلى الفكر [١] ، ويرى أن الأشياء الطبيعية لا يمكن أن يكون لها وجود بمعزل عن ذهن يعيها [٢].

وكان المذهب المثالى من أكثر المذاهب شيوعًا ، وأوسعها قبولاً فى الحضارة الغربية لارتباطه بالسلطة ، واتصاله بالمسيحية ، واقترابه من العقلية الغربية ، واعتباره من «التراث الارستقراطى » فى الفلسفة .

وعلى الرغم من اختلاف الفلاسفة المثاليين فيما بينهم ، إلا أنهم يتفقون جميعًا فى تصورهم لطبيعة المعرفة ، وفى اتجاههم العام نحو النظر إلى الأشياء الطبيعية باعتبارها غير مستقلة بنفسها ، ولا تقوم بذاتها ، وإنما تعتمد فى وجودها على العقل أو الذهن .

---

(١) انظر : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٦٩ .
ـ د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، جـ ٢ ، ص ٣٣٧ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٣٨٩ .
ـ هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٤٢٦ .
(٢) الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٠٣ .

ولذلك . . فإن الحقيقة النهائية تكون فى نظرهم ذات طبيعة عقلية أو ذهنية ، ويكون فى النهاية تجسيدا للفكر أو الروح (١).

ويقوم المذهب المثالى فى المعرفة على أساس أننا إذا أردنا أن نعرف الواقع أكثر ، ونفهم طبيعته أوضح ، ونتبصر حقيقته أعمق ، فلن يكون ذلك بالبحث فى العلوم الفيزيائية ، بما فيها من اهتمام بالمادة والحركة والقوة ، وإنما يكون بالاتجاه نحو الفكر والعقل ، والالتزام بكل القيم الروحية لدى الجنس البشرى .

ويرى المذهب المثالى أن الصورة التى يقدمها لنا العلم الطبيعى عن العالم ليست صورة كاملة ، وإنما هى صورة ناقصة ومشوهة لطبيعة الأشياء ، لأنها تحذف «القيم» وتتجاهل الشخصية ، وتتجنب الذات التى تعد شرطًا لكل معرفة ، وأصلاً لكل قيمة ومصدرًا لكل وجود (٢) .

ولقد ظهر المذهب المثالى فى صور شتى ، من أهمها المثالية المفارقة عند أفلاطون ، والمثالية الذاتية عند باركلى ، والمثالية النقدية عند كانت ، والمثالية المطلقة عند هيجل .

أ ـ المثالية المفارقة عند أفلاطون Plato (٤٢٧ ـ ٣٤٧ ق . م) :

ذهب أفلاطون إلى أن المثل هى وحدها الموجودات الحقيقية التى توجد مفارقة فى عالم خاص بها ، هو عالم المعقولات ، وهذه المثل هى الأصل للعالم ، والنموذج للأشياء الحسية .

ويقوم مذهب أفلاطون فى المعرفة على أساس التقابل بين المظهر والحقيقة ، والتغير والثبات ، والحواس والعقل ، والأشياء المادية والمثل المفارقة للمادة . ويميز أفلاطون بين نوعين من المعرفة :

ـ **المعرفة الظنية** : وهى المعرفة بعالم الأشياء المادية ، التى تأتى إلينا عن طريق الحواس ، وتتصف بالتغير ، وتتعلق بالمظهر .

(١) راجع بالتفصيل : ـ د . إمام عبد الفتاح إمام : مدخل الى الفسلفة ، ص ٢٧٧ ـ ٢٧٨ .
ـ أزفلد كولبه : المدخل الى الفلسفة ، ص ٢٩٠ ـ ٢٩١ .
ـ د . توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، ص ٢٥٥ ـ ٢٥٧
(٢) انظر : هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٥٧ ـ ٥٨ .

ـ المعرفة اليقينية : وهى المعرفة بعالم المثل المفارق للمادة ، وتأتى إلينا عن طريق العقل ، وتتميز بالثبات ، وترتبط بالحقيقة .

فالحقيقة فى نظر أفلاطون هى المثل العقلية المفارقة للأشياء المادية . وهذه الأشياء المادية ليست إلا تجسيدًا للحقيقة ، وانعكاسًا للعقل ، ومحاكاة للمثل التى تعبر عن الطبيعة الحقيقية للأشياء ، وتمثل الصورة العقلية للوجود ، وتشكل النظام المثالى للعالم(١) .

ب ـ المثالية الذاتية عند باركلى Berkely (١٦٨٥ ـ ١٧٥٣) :

المثالية الذاتية هى الاتجاه الفلسفى ، الذى يرى أنه لا يمكن اعتبار العالم الموضوعى موجودًا وجودًا مستقلاً عن نشاط الإنسان الإدراكى ، وعن وسائله فى الإدراك (٢).

وقد تمثل هذا الاتجاه بوضوح عند الفيلسوف الإنجليزى جورج باركلى ، عندما حاول تفنيد المادية التى كانت شائعة فى عصره ؛ فأثبت استحالة وجود المادة مستقلة ، وأنكر وجـود العالـم المـادى مستقلاً عن الإدراك ، وأقام الحجة على أن وجود الأشياء لا يكون إلا بإدراكها .

وقد انتهى باركلى إلى هذه النتيجة على أساس أننا لا نستطيع أن نتصور الصفات ، التى ننسبها إلى تلك الأشياء مجردة عن تجربتنا الحسية لها ؛ فكل الأشياء التى نسميها «مادة » إن هى إلا موضوعات لتجربتنا ، ولا توجد إلا بوصفها إدراكات . وكل هذه الإدراكات ما هى إلا تجارب ذهنية ، لا توجد إلا بوجود الأشخاص المدركين . فليس ثمة وجود بمعزل عن الذهن ، الذى يدخل هذا الوجود فى تجربته ، أو كما يقول باركلى فى عبارته الشهيرة « وجود الشىء هو كونه مدركًا » esse est percipi ، ولكن ليس

(١) راجع بالتفصيل : ـ أولف جيجن : المشكلات الكبرى فى الفسلفة اليونانية ، ص ٣٧١ ـ ٣٧٢ .
ـ د. عزت قرنى : الحكمة الأفلاطونية ، ص ٩٦ ـ ١٠١ .
ـ د. عزت قرنى : الفلسفة اليونانية ، ص ٢٣٠ ـ ٢٣٦ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ، ص ٧٢ ـ ٧٦ .

(٢) م . روزنتال ـ ب يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٥٥ .

معنى هذا أن باركلى ينكر وجود الأشياء فى العالم الخارجى ، وإنما هو ينكر فقط وجودها المادى مستقلاً عن كل إدراك . وبذلك ينحل وجود الأشياء فى رأى باركلى ، إلى وجود الإدراكات التى ليست إلا أفكارًا يستحيل أن توجد ما لم يدركها ذهن [١].

وهذا هو لب مثالية باركلى : فكل ما يمكننا أن نعرفه ونتحدث عنه حقًا هو مضامين ذهنية [٢]، وكل شيء يمكن معرفته ، لابد أن يكون فى ذهن من الأذهان [٣].

جـ ـ المثالية النقدية عند كانت Kant (١٧٢٤ ـ ١٨٠٤) :

المثالية النقدية هى نوع خاص من المثالية ، التى ارتبطت بالفيلسوف الألمانى كانت ، وهى ترى ضرورة البدء بفحص العقل ، ومعرفة حدوده ، وتحديد قدراته ، قبل الوثوق به ، والاعتماد عليه ، واستخدامه فى تحصيل المعرفة .

وتقوم نظرية كانت فى المعرفة على أساس محاولة التوفيق بين المذهبين العقلى والتجريبى ، والجمع بين صورة المعرفة التى يقدمها العقل ، ومادة المعرفة التى تقدمها التجربة ، والتأليف بين التصورات العقلية التى تنظم التجربة ، والإدراكات الحسية التى تقدم المادة الخام ، التى تنظم وفقًا لتصورات العقل .

ويرى كانت أن التصورات العقلية تكون فارغة ، إذا لم ترتبط بالإدراكات الحسية ، وأن الإدراكات الحسية تكون عمياء إذا لم تعتمد على التصورات العقلية . وإذا كانت عملية المعرفة عند كانت لا تتم إلا بالترابط بين الصنور العقلية ، والمدركات الحسية ، فمعنى هذا أننا لا نستطيع أن نعرف إلا ظواهر الأشياء phenomena ، أما الأشياء

---

(١) انظر بالتفصيل : ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٠٣ .
ـ هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٧٠ ـ ٧١ .
ـ د. فؤاد زكريا : نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان ، ص ٦٩ ـ ٧٠ .
ـ د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، ص ١٩٦ ـ ١٩٨ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثه ، ص ١٦٧ ـ ١٦٩ .

(٢) برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ ٢ ، ص ١٢٥ .

(٣) برتراند رسل : مشاكل الفلسفة ، ترجمة : د. عبد العزيز البسام ـ محمود ابراهيم محمد ، مكتبة نهضة مصر ، ط ٢ (دون تاريخ) ، ص ٥٠ .

ذاتها noumena فلا سبيل لنا إلى معرفتها ، لأن الحواس لا تقدم لنا إلا ما يظهر من الأشياء ، والعقل لا يستطيع أن ينفذ من وراء الظواهر ليكشف عن الواقع الحقيقى .

وعلى الرغم من أن المعرفة عند كانت لا تقوم إلا فى إطار التجربة الحسية ، إلا أنه قد رفض أن تكون التجربة الحسية هى مصدر المعرفة ، لأن الحواس لا تقدم لنا إلا مادة المعرفة دون تشكيل أو نظام ، أما صورتها فهى من فعل العقل ، الذى يفرض نظامه وتصوراته ومبادئه ومقولاته على التجربة ؛ فالتجربة إذًا ليست مستقلة عن العقل ، وإنما تنتظم وفقًا لقوانين العقل ، ويتم تفسيرها على أساس المفاهيم العقلية (١).

وهكذا يعلى كانت من قيمة العقل ، ويقول بالمذهب المثالى ، الذى يجعل الوجود كله يدور فى فلك العقل ، ويجعل العالم كله مرتبطًا بالذات ، وخاضعًا لقوانين العقل .

د ـ المثالية المطلقة عند هيجل Hegel (١٧٧٠ ـ ١٨٣١) :

المثالية المطلقة هى الاتجاه الفلسفى المثالى ، الذى يذهب إلى أولوية الروح على المادة، ويرى أن المصدر الأول للوجود ليس هو العقل الإنسانى الشخصى ، وإنما هو العقل الكلى أو الروح المطلقة (٢).

ويعتبر الفيلسوف الألمانى هيجل هو الممثل التقليدى لهذا الاتجاه الرئيسى فى الفلسفة، الذى بلغ من الأهمية والتأثير إلى الحد ، الذى أصبح الإلمام به ومعرفة تعاليمه شرطًا ضروريًا لفهم فلسفة القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين (٣).

---

(١) راجع بالتفصيل :
ـ د. زكريا ابراهيم : كانت أو الفلسفة النقدية ، مكتبة مصر ، ط ٢ ، ١٩٧٢ ، ص ٦٠ ـ ١٠٢ .
ـ د. نازلى اسماعيل حسين : النقد فى عصر التنوير ، دار النهضة العربية ، ط ٢ ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٨ ـ ١٣٠ .
ـ د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٢٧ ـ ١٣٦ .
ـ د. محمد وقيدى : ما هى الابستمولوجيا ، ص ١٤٣ ـ ١٩٧ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢١٧ ـ ٢٣٢ .
ـ برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ ٢ ، ص ١٥٨ ـ ١٦٢ .
ـ جان فال : طريق لفيلسوف ، ص ٢٦١ ـ ٢٧٠ .
(٢) م . روزنتال ـ ب ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٥٦ .
(٣) هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٧٨ .

يرى هيجل أن المعرفة كلها عقلية ، وأن الألوان المختلفة من المعرفة ، هى وجهات نظر متعددة لشىء واحد هو العقل . أما الإحساس فليس إلا ضربًا من ضروب النشاط العقلى ؛ فالعقل يكون حساسًا حينما يجد موضوعه فى شىء حسى ، وهو حين يتخيل يجد موضوعه فى تصوير ذهنى ، وهو حين يريد يجد موضوعه فى هدف يرغبه أو غاية ينشدها .

ومعنى ذلك ، أن الإحساس ليس منفصلاً عن الفكر ، وإنما هو مشحون دائمًا بالفكر . والمعيار فى التمييز بين الألوان المختلفة لنشاط العقل هو « الموضوع » ، فإذا كان نشاط العقل ينصب على موضوع حسى ، سُمى النشاط فى هذه الحالة إدراكًا حسيًّا ، وإذا انصب على تصوير ذهنى كان تخيلاً . وأعلى ضروب النشاط العقلى هى تلك التى يتخذ فيها العقل من نفسه موضوعًا لنشاطه ، حيث يصبح هو نفسه الذات والموضوع فى آن معاً . وهذه الصورة العليا لا يصل إليها العقل ، إلا بعد أن يقطع طريقا طويلا يكشف فيه عن نفسه فى صور كثيرة ، ومتعددة ، تمثل درجات متفاوتة من المعرفة ، وأوجه متوالية لشىء واحد هو العقل [١]، الذى «يسيطر على العالم » [٢]، ويوجه دفة سفينة التاريخ [٣].

وهكذا يتفق هيجل مع المثاليين جميعًا فى نظرتهم إلى طبيعة المعرفة ، باعتبارها ، فى النهاية ، معرفة عقلية أو روحية ، وفى نظرتهم إلى الواقع باعتباره ، فى النهاية ، تجسيدا للعقل أو الروح . ومن ثم فلا سبيل إلى فهمه ، ولا طريق إلى إدراكه إلا من خلال العقل ، المصدر الوحيد للوجود وللمعرفة معا .

٢ ـ المذهب الواقعى Realism :

فى مقابل المذهب المثالى الذى يرد الوجود كله إلى الفكر ، ويعلق وجود الأشياء على

(١) انظر بالتفصيل : ـ د. إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلى عند هيجل ، ص ٩١ ـ ٩٢ .
ـ د. زكريا ابراهيم : هيجل أو المثالية المطلقة ، مكتبة مصر ، ١٩٧٠ ، ص ٢٥٠ ـ ٢٥٦ .
ـ د. محمد فتحى الشنيطى : المعرفة ، ص ١٣٩ ـ ١٥٩ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢٧٥ .

(٢) هيجل : محاضرات فى فلسفة التاريخ ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، جـ ١ ، ص ٧٢ .

(٣) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٦٨ .

العقل ، ينكر المذهب الواقعى إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر ، ويرى أن للكون وجودًا مستقلاً لا يتوقف على الإدراك ، وأن الأشياء المادية توجد مستقلة عن الخبرة الانسانية ، وأن العالم الطبيعى هو المجال الواقعى الوحيد ، الذى يمكن معرفته عن طريق التجربة الحسية (١).

وإذا كان المذهب المثالى يرفض الصورة التى يقدمها لنا العلم الطبيعى عن العالم باعتبارها صورة ناقصة ، وينكر نتائجه باعتبارها نتائج مشوهة ، فإن المذهب الواقعى يؤمن إيمانًا تامًّا بمناهج العلم الطبيعى ونتائجه ، ويرى أن المعرفة الحقة هى التى تستمد من المعطيات التجريبية ، وأن العلم الحقيقى هو الذى يمكن التحقق منه بالتجربة الحسية .

وبينما ينظر المثالى إلى العالم الطبيعى باعتباره مظهرًا ماديًّا للحقيقة الروحية التى توجد وراء العالم الظاهرى ، والتى يتوقف عليها وجود الكون بأسره ، يتجه المذهب الواقعى إلى رفض الاعتقاد بوجود عالم آخر غير العالم الطبيعى ، ويرى أن الكون لا يعتمد فى وجوده على شىء خارج عنه ، ولا يكشف عن حقيقته إلا فى التجربة البشرية، التى تحدث فى اللحظة الحاضرة والمكان الحالى .

وإذا كان المذهب المثالى هو أقرب المذاهب الفلسفية إلى الدين والأخلاق ، فإن المذهب الواقعى هو أكثرها التصاقًا بالعلم ومناهجه (٢) .

وقد اتخذ المذهب الواقعى أشكالاً متعددة ، منها (٣):

---

(١) انظر : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٠ .
ـ د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، جـ ٢ ، ص ٥٥٢ ـ ٥٥٤ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٤٦٥ .

(٢) انظر بالتفصيل : هنترميد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ص ٨١ ـ ٩٠ .

(٣) راجع بالتفصيل :
ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٠ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٤٦٥ ـ ٤٦٦ .
ـ م . روزنتال ـ ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٧٤ ـ ٥٧٦ .
ـ أزفلد كوليه : المدخل الى الفلسفة ، ص ٢٩١ ـ ٢٩٢ .
ـ جان فال : طريق الفيلسوف ، ص ٢٨٧ ـ ٢٩١ .

أ ـ الواقعية الساذجة Native Realism :

وهى الاتجاه الذى ينظر إلى العالم نظرة تلقائية ، ويفهمه فهمه ماديًّا ، ويرى أن الأشياء كلها توجد فى العالم الخارجى مستقلة عن الوعى الإنسانى . وذلك ما يأخذ به عامة الناس ، حين ينظرون إلى العالم نظرة مادية تلقائية ، دون فحص أونقد .

ب ـ الواقعية الجديدة Neo - Realism :

وهى الاتجاه الذى ينظر إلى المعرفة بوصفها واقعة طبيعية ضمن غيرها من الوقائع ، ويتجه إلى حل المشكلات أكثر مما يتجه لبناء المذاهب ، ويؤثر التفصيل والتحليل على البناء والتركيب ، ويهتم بالعلم ، ويلتزم بالوقائع ، ولا يتجاوز التجربة .

جـ ـ الواقعية النقدية Critical Realism :

وهى الاتجاه الذى لا يتقبل العالم الخارجى كما هو ، بل يخضعه للفحص والنقد ، اعتمادًا على القوانين العلمية المبنية على ملاحظة العالم الموضوعى .

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى مجال الفلسفة إلى القول بأن مشكلة المعرفة الإنسانية هى المشكلة المركزية فى الفلسفة الحديثة ، وأن البحث فى نظرية المعرفة يتركز حول قدرة الإنسان على معرفة الواقع ، وأن هذا البحث يدور حول ثلاث مسائل أساسية :

** **المسألة الأولى ، تتعلق بإمكان المعرفة :** وقد حاولنا فى هذه المسألة أن نبين اختلاف الفلاسفة على مذهبين : يؤمن أحدهما إيمانًا مطلقًا بإمكان المعرفة ، وقدرة الإنسان على بلوغ اليقين ، وهذا هو المذهب الدوجماطيقى . ويرفض الآخر القول بإمكان المعرفة ، وينكر قدرة الإنسان على معرفة حقائق الأشياء ، وهذا هو المذهب الشكى الذى كان ظهوره طبيعيًّا فى عصر يموج بالاضطراب .

وقد ميَّزنا فى هذا الشك بين نوعين : أحدهما يكون مذهبيًّا ، يبدأ به الإنسان وينتهى

= ـ د. إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ص ٢٩٣ ـ ٢٩٦ .

ـ د. توفيق الطويل : أسس الفلسفة ، ص ٢٥٠ ـ ٢٥٤ .

ـ د. يحيى هويدى : مقدمة فى الفلسفة العامة ، ص ٢١٣ ـ ٢٣٧ .

إليه ، فيكون شكه غاية فى ذاته ، والآخر يكون منهجيًّا يبدأ به الإنسان ولا ينتهى إليه ، فيكون شكه وسيلة إلى اليقين .

**** أما المسألة الثانية ، فتتعلق بمصادر المعرفة** : وقد حاولنا فى هذه المسألة أن نميز بين ثلاثة مذاهب أساسية :

ـ **المذهب العقلى** : وهو المذهب الذى يفسر المعرفة اعتمادًا على العقل وحده دون اعتماد على الحواس ، أو استناد إلى تجربة ، ويمثل هذا المذهب فى الفلسفة الحديثة ديكارت ، وسبينوزا ، وليبنتز .

أما ديكارت ، فلم يتوقف فى فلسفته عند السؤال عن طبيعة العالم ، وإنما تجاوز ذلك إلى محاولة الإجابة عن كيفية معرفة الإنسان لطبيعة العالم ، بعد أن جعل السؤال المعرفى : كيف أعرف ؟ محورًا لفلسفته .

أما سبينوزا ، فيمكن التوصل إلى المعرفة عنده بتصحيح الفهم ، وتطهير العقل من الأفكار الغامضة والإدراكات المبهمة .

أما ليبنتز ، فقد بيَّن المذهب العقلى بطريقة منطقية ، ومضى معه إلى نتائجه المحتومة .

ـ **أما المذهب التجريبى فى المعرفة** : فيعتبر أن الحواس وحدها هى أبواب المعرفة ، وأن التجربة هى المصدر لنهائى لكل معرفة ، ويمثل هذا المذهب فى الفسلفة الحديثة جون لوك ، وباركلى ، وهيوم .

أما جون لوك ، فكان أول من طبق الاتجاه التجريبى فى الفلسفة على نظرية المعرفة ، وأول من حاول بيان حدود المعرفة البشرية ، وتحديد نوع الأبحاث التى يمكن للإنسان القيام بها .

وقد تابع باركلى الاتجاه التجريبى فى المعرفة ، وسعى إلى تصحيح بعض الأفكار ، كما ناقش بعض مظاهر الخلط ، التى كانت شائعة حول الإدراك الحسى .

أما هيوم ، فقد تطلع إلى البحث فى الطبيعية البشرية لتحديد قدرات الإنسان الذهنية ، ومعرفة الحدود التى لا تتعداها هذه القدرات .

ـ **أما المذهب الحدسى ، الذى يمثله برجسون** : فيرى أن مصدر المعرفة ليس هو العقل الذى يستنبط ويستدل ، وليست هى الحواس التى تدرك وتحس ، وإنما هو الحدس الذى يقود إلى جوهر الحقيقة ، ويكشف عن الواقع بغير وساطة من عقل أو حواس .

وقد أدى هذا التنوع فى مصادر المعرفة إلى تنوع آخر فى موضوعات المعرفة ومجالاتها ، فالمذهب العقلى يرتبط بالمعرفة العقلية التى تجعل من الرياضيات نموذجًا للعلم ، أما المذهب التجريبى ، فيرتبط بالمعرفة الحسية ، التى تجعل من العلوم الطبيعية نموذجًا للعلم ، أما المذهب الحدسى فيرتبط بالمعرفة الحدسية التى ترتكز على العلوم الدينية ، والأخلاقية ، والصوفية .

وإن دل هذا على شىء ، فإنما يدل على أن لكل مصدر من مصادر المعرفة مجاله الخاص الذى لا يمكن استبداله بغيره ، وبالتالى سيكون من الخطأ الاقتصار فى تحصيل المعرفة على مصدر واحد فقط ؛ لأن ذلك سيؤدى إلى معرفة منقوصة ، والصحيح أن هذه المصادر تتكامل جميعًا فيما بينها ، فى سبيل الوصول إلى معرفة متكاملة .

هذا عن إمكان المعرفة ومصدرها ، أما عن طبيعتها : فيمكن التمييز فى ذلك بين مذهبين : يذهب أحدهما إلى رد الوجود كله إلى الفكر ، ويرى أن المعرفة ذات طبيعة عقلية أو روحية ، وهو المذهب المثالى ، وينكر الآخر إمكانية إرجاع الوجود إلى الفكر ، أو تعليق المعرفة على العقل ، ويرى أن للكون وجودًا مستقلاً عن إدراكها له ، وأن المعرفة فى طبيعتها واقعية لا تتوقف على عقل عاقل ، ولا معرفة عارف ، وهذا هو المذهب الواقعى .

وقد ظهر المذهب المثالى فى عدة صور ، من أهمها : المثالية المفارقة عند أفلاطون ، والمثالية الذاتية عند باركلى ، والمثالية النقدية عند كانت ، والمثالية المطلقة عند هيجل . كما ظهر المذهب الواقعى فى أشكال مختلفة ، منها : الواقعية الساذجة ، والواقعية الجديدة ، والواقعية النقدية .

ولكن : هل هذه المذاهب المختلفة فى المعرفة تعبر فقط عن أفكار أصحابها

واتجاهاتهم الفلسفية ، أم أنها تعبر أيضًا عن المعرفة ذاتها ، باعتبارها ظاهرة اجتماعية يمكن النظر إليها فى إطار المجتمع ؟

من المؤكد أن المعرفة ـ فى جانب منها ـ معرفة خاصة وفردية وذاتية بالضرورة ، وهذا يفسر الاهتمام الشديد بنظرية المعرفة فى مجال الفلسفة ، ولكن المعرفة من ناحية أخرى ، هى أداة التواصل الاجتماعى ، ووسيلة الاتصال فى المجتمع الإنسانى . وهذا التواصل والاتصال يجعل من المعرفة مسألة اجتماعية بالضرورة . فالمعرفة لا تكتسب معناها إلا باتفاق الناس على ذلك المعنى ، ولا تتحدد حقيقتها إلا باشتراك الناس فى وضع المعايير، التى يتم من خلالها الحكم على حقيقة تلك المعرفة ، وهذا يفسر الاهتمام الشديد بنظرية المعرفة فى إطار المجتمع .

الفصل الثانى

نظرية المعرفة في إطار المجتمع

[١] الطبيعة الاجتماعية للمعرفة :

نظرية المعرفة ليست فقط نظرية فلسفية ، وإنما هى كذلك نظرية اجتماعية . وإذا كانت المعرفة تبدو ، للوهلة الأولى ، « أنها الأكثر انقطاعًا عن الواقع الاجتماعى من بين الأعمال الحضارية كلها » (١) ، إلا أن هذا لا يعنى أبدًا أن المعرفة منعزلة عن الواقع الاجتماعى (٢)، لأن المعرفة بطبيعتها اجتماعية (٣)، وهى فى الأساس « بناء اجتماعى »(٤)، ونتاج لنشاط الناس الاجتماعى (٥)، وهو نشاط لا يتم فى عزلة ، وإنما فى نطاق مجتمع معين بعلاقات اجتماعية محددة (٦).

إن المعرفة مسألة اجتماعية (٧)، لا يمكن أن تنفصل عن الواقع الاجتماعى ، ولا يمكن أن تكتسب وتبنى إلا فى المجتمع الذى يعمل فيه الأفراد متعاونين ، يعتمدون

---

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨١ ، ص٩ .

(٢) راجع : د. فؤاد زكريا : التفكير العلمى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط ٣ ، ١٩٨٨ ، ص ٢١٧ ـ ٢٢١ .

(٣) نيقولاى بردياثيف : العزلة والمجتمع ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : على أدهم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢ ، ص ٧١ .

(٤) V.G. Childe: Society and Knowledge, New York, 1956, P. 54 .

(٥) موريس كورنفورث : مدخل الى المادية الجدلية : نظرية المعرفة ، ترجمة : محمد مستجير مصطفى ، دار الفارابى ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨١ ، ص ١٧٣ .

(٦) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .

(٧) D.W. Hamlyn : The Theory of Knowledge, Macmillan, 1971, P. 285 .

بعضهم على بعض ، ويتبادلون خبراتهم ، ويكتسبون معارفهم ، ويسهمون فى بناء المعرفة الجديدة ، التى ما كان يمكن لهم أن يبلغوها لو لم يكونوا أفرادا فى مجتمع معين ، ولو لم يكونوا على اتصال بزملائهم ، ولو لم يتعلموا ماعلمهم إياه مجتمعهم ، ولو لم تكن تحت أيديهم الوسائل المادية ، والأساليب الفكرية التى أنتجها مجتمعهم لاكتساب المعرفة .

وإذا كانت المعرفة التى أقامها كثير من الناس على مر الأجيال تزيد كثيرًا عما يستطيع أن يبلغه أى فرد ، فإن المجتمع يقوم باختزان هذه المعرفة ، بمختلف ألوان التسجيل ، حتى يمكن أن تكون هذه المعرفة المتراكمة متاحة اجتماعيًا . وعلى سبيل المثال ، فإن أحدًا لا يستطيع معرفة كل أرقام التليفون فى مدينته الكبيرة ، ولكن هذه المعرفة متاحة اجتماعيًا وتستخدم بواسطة دليل التليفون . كذلك لا يستطيع فرد واحد معرفة كل الأشياء التى اكتشفها العلم ، لكن مجموع هذه المعرفة متاح اجتماعيًا [1].

إن إحدى الوظائف المباشرة للمعرفة أن تحول مفاهيم مبعثرة إلى شكل كلى ، محتفظة فيها بذلك الذى يمكن نقله للآخرين كأساس راسخ للسلوك العلمى . ولا يمكن فهم ماهية المعرفة دون كشف الطبيعة الاجتماعية لنشاط الناس العملى [2]، لأن مجرد نشر كشف علمى ، أو تأليف كتاب يعد ظاهرة اجتماعية [3].

وهكذا . . . يمكن النظر إلى المعرفة بوصفها واقعة اجتماعية ، مثل أى واقعة اجتماعية أخرى ، كالأعراف الاجتماعية أو العادات الدينية أو النظم السياسية ، التى يمكن دراستها كظاهرة اجتماعية [4].

---

(١) انظر : موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية ، ص ١٧٣ ـ ١٧٤ .

(٢) م . روزنتال ـ ب . يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٨٣ .

(٣) نيقولاى بردياثيف : العزلة والمجتمع ، ص ٨٣ .

(٤) Hans Reichenbach, OP. Cit., P. 3 .

[٢] نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة :

ليست نظرية المعرفة مجرد بحث فى الصلة بين ذات عارفة وموضوع معروف ؛ لأن هذه الذات تخضع لشروط مجتمعية حين تدرك موضوعها وتعرفه فى إطار المجتمع .

ولذلك كان من الضرورى ـ فى دراستنا لنظرية المعرفة ـ أن نفسح المجال للعلم الذى يختص بدراسة المعرفة من حيث هى ظاهرة اجتماعية ، وهو علم اجتماع المعرفة « Sociology of Knowledge » ، الذى يدرس الطبيعة الاجتماعية للمعرفة باعتبارها «حقيقة رئيسية » [١]، ويؤكد اعتماد الأيديولوجيات ، وغيرها من أشكال الفكر الإنسانى ، التى تظهر فى وقت معين ومكان محدد ، على بناء وتكوين المجتمع الذى تتطور فيه هذه الأفكار [٢].

ويمكن أن نستخلص من التعريفات المتعددة لهذا العلم [٣] أن علم اجتماع المعرفة يفترض أن ثمة علاقة بين المعرفة وأساسها الاجتماعى ، ويرى أن الأنواع المختلفة من المعرفة إنما ترتبط بسياقها الاجتماعى المختلف ، وأن المهمة الرئيسية لهذا العلم تكمن فى كشف ارتباط المعرفة بالوجود الاجتماعى [٤].

---

(١) د. محمود عبد المولى : الإبستمولوجيا أو نظرية المعرفة ، ص ١٢٠ .

(٢) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع : طبيعتها وتطورها ، ترجمة : د. محمود عودة وآخرين ، مراجعة : د. محمد عاطف غيث ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٨ ، ١٩٨٣ ، ص ٨٨ .

(٣) راجع :

ـ ر. بودون ـ ف . بوريكو : المعجم النقدى لعلم الاجتماع ، ترجمة : د. سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ ، ص ٥٢٩ ـ ٥٣٥ .

ـ جان دوفينو: مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. علياء على شكرى ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٣٥ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ـ ترجمة : د. محمد الجوهرى ، (ضمن : ميادين علم الاجتماع) دار المعارف، ط ١ ، ١٩٧٠ ، ص ٤٢٨ ـ ٤٣٠ .

ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٣ .

ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، الدار البيضاء ، ط ٢ ، ١٩٨٦ ، ص ١٩ ، ٢٤ .

ـ د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٦ ـ ١٠٧ .

ـ د . عبد الوهاب المسيرى : الأيديولوجية الصهيونية ـ دراسة حالة فى علم اجتماع المعرفة ، الكويت ، ق ١ ، ١٩٨٢ ، ص ٥ ـ ٦ .

ق ٢ ، ١٩٨٣ ، ص ١٧٦ ـ ١٧٧ .

(٤) راجع :

- Harold Rugg, (ed.); Readings in the Foundations of Education, New York, 1941, vol. 1, pp. 675 - 677 .

وقبـل الخـوض فـى التفسيرات المختلفة لهذا العلم « الحديث نسبيا » [1]، والذى «لا تزال حدوده آخذة فى التبلور » [2]؛ لأنه « ما يزال فى مهده » [3]، لابد من الإشارة إلى بعض الاجتهادات العربية المبكرة ، التى كشفت عن العلاقة بين المعارف المتنوعة والمجتمعات المختلفة ، وحاولت تفسير المعرفة بالرجوع إلى إطارها الاجتماعى .

ويمكن اعتبار **صاعد الأندلسى** (ت ٤٦٢ هـ ـ ١٠٧٠ م) ـ أحد كبار علماء الشريعة فى الأندلس ـ أول من وضع حجر الأساس لعلم اجتماع المعرفة عندما حاول فى كتابه « طبقات الأمم » تفسير العلوم والمعارف بالرجوع إلى الواقع الإقليمى والموقع الجغرافى .

ذهب صاعد الاندلسى إلى أن الأمم ، فى عنايتها بالعلوم ، يمكن أن تنقسم إلى صنفين :

ـ **الأمم التى عنيت بالعلوم** : وهى الأمم النابهة التى نشأت فى الأقاليم المعتدلة ، فظهرت منها ضروب العلوم ، وصدرت عنها فنون للمعارف ، وتميزت بدقة الصناعات، وجمال الفنون ، واعتدال الخلق . ومن هذه الأمم : مصر واليونان والهند .

ـ **الأمم التى لم تعن بالعلوم** : وهى الأمم الخاملة ، التى نشأت فى الأقاليم غير المعتدلة ، فجمدت قرائحهم ، وعدموا الفهم ورجاحة العقل ، وغلب عليهم الجهل والبلادة ، وفشا فيهم الخمول والغباوة ، وصارت أمزجتهم باردة ، وأخلاقهم فجة ، فلم ينقل عنهم حكمة ، ولم يتميزوا بفن من الفنون ، أو علم من العلوم .

وهكذا ، حاول صاعد الأندلسى تصنيف الأمم انطلاقًا من تفاوتها فى العلوم والصناعات والمعارف ، التى ترجع فى رأيه إلى الموقع الجغرافى والتأثير المناخى ، الذى

=

- Keith Dixon : The Socilogy of belief, Routledge & Kegan Paul, London, 1980, 123 - 130 .
- Peter L. Berger and Thomas Luckmann : The Social Construction of Reality : ATreatise in The Sociology of Knowledge, Penguin Books, 1971, PP. 13 - 30 .

(١) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٨٨ .

(٢) د . عبد الوهاب المسيرى : الايديولوجية الصهيونية ، ق ٢ ، ص ١٧٦ .

(٣) د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٢٢ .

يؤدى إلى نمو المعارف عند بعض الأمم ، وانحسارها عند البعض الآخر . وهو ، وإن كان لم يتعمق فى تحليله ، ولم يدقق فى تفسيره ، ولم يختبر نتائجه ، إلا أنه كان بالنسبة لعصره متقدمًا فى إرجاعه نمو المعارف أو انحسارها إلى التأثير البيئى والجغرافى ، الذى أصبح حاليًا من المسلمات الأساسية فى ميدان علم اجتماع المعرفة والعلوم الاجتماعية بصفة عامة [1].

ويمكن أيضا اعتبار الفيلسوف الأندلسى «**ابن باجة**» (ت ٥٣٣ هـ ـ ١١٣٨ م) من هؤلاء الذين حاولوا ، بطريقة ما ، تصوير العلاقة بين البناء الاجتماعى ونوع المعرفة فى كتابه « تدبير المتوحد » حينما ربط بين مراتب المعرفة ، ومستويات الإنسان ، ونوع المجتمع الذى يعيش فيه بحسب طبيعته .

يميز ابن باجه بين ثلاث مراتب متدرجة للمعرفة :

ـ **المرتبة الأولى** : هى المعرفة التى تخضع للأهواء المتقلبة ، وهى مرتبة الإنسان الذى يقوده هواه ، وتسيطر عليه انفعالاته ، ولا يستطيع التحرر من الآراء الخاطئة . وهى أدنى المراتب التى تضم الرعايا فى مجتمع العبيد .

ـ **المرتبة الثانية** : هى مرتبة العلوم النظرية ، وهى مرتبة الإنسان الذى يفكر تفكيرًا نظريًا ، ويتمكن من الاستدلال العقلى ، ويحق له أن يكون عضوا فى مجتمع السعداء .

ـ **المرتبة الثالثة** : هى مرتبة الحدس العقلى ، وهى أسمى مراتب الإنسان الذى يتحقق لديه العقل فى أكمل صورة ، عندما يدرك نفسه بنفسه ويعرف الأشياء من داخلها ، لا من الخارج ، وفيها يتخلص الإنسان من مجتمع العبيد ليعيش فى مجتمع الأحرار . وهى مرتبة الإنسان المتوحد ، الذى يجب عليه أن يمد يده إلى أمثاله فى مدينته ، أو فى المدن الأخرى ، ليكوّن معهم مجتمعًا كاملاً من الحكماء ، لا تحصره حدود الزمان والمكان [2].

---

(١) انظر : د. فردريك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفى الغرب ، المؤسسه الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ ، ص ١٢ـ١٦ .

(٢) انظر : د. محمود قاسم : ابن باجه (فى : معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ٥١ ـ ٥٥ .

وهكذا ، يميز ابن باجه ، فى تصوره ، بين مختلف المجتمعات تبعًا للمعرفة السائدة فى كل مجتمع ، فمجتمع العبيد تسود فيه المعرفة الوهمية ، ومجتمع السعداء تغلب عليه المعرفة النظرية العقلية ، أما مجتمع الأحرار ، فهو مجتمع الحكماء الذين يملكون المعرفة الحدسية التى يبلغ فيها العقل كماله .

وقد أسهم **ابن خلدون** (ت ٨٠٨ هـ - ١٤٠٦ م) أيضًا فى « مقدمته » الشهيرة فى وضع حجر الأساس لإقامة علم الاجتماع ، وهو بصدد البحث فى الأسباب التى تقود المؤرخين إلى الخطأ ، فوجد أن السبب الأكبر فى أخطاء المؤرخين إنما يعود إلى جهلهم بطبيعة النظم الاجتماعية ، والقواعد التى تخضع لها هذه النظم . ومن هنا كان لابد من تخصيص علم مستقل بنفسه ، يختص بدراسة موضوع محدد « وهو العمران البشرى والاجتماع الإنسانى »[(١)].

وقد خصص ابن خلدون مقدمته كلها لدراسة فروع العلم الجديد ؛ ليبين « ما يعرض للبشر فى اجتماعهم من أحوال العمران فى الملك والكسب والعلوم والصنائع »[(٢)]. ويرى ابن خلدون أن المجتمع ضرورى للإنسان ؛ لأن الإنسان مدنى بالطبع[(٣)]، وذهب إلى أن النظم الاجتماعية تتغير من مجتمع لآخر ، وفق ما يتعرض له هذا المجتمع من تضاريس جغرافية ، وعوامل مناخية ، وأحوال ثقافية ، تؤثر على الفرد والمجتمع فى النواحى الجسمية والعقلية والخلقية[(٤)].

ويؤكد ابن خلدون على تلازم التقدم العمرانى والحضارى مع التقدم العلمى والمعرفى، حين ذهب إلى أن العلوم إنما تكثر فى المجتمع الحضرى ؛ حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة ، وتفقد فى المجتمع البدوى حيث ينقص العمران وتقل الحضارة[(٥)].

وهكذا ، يربط ابن خلدون بين ازدهار المعارف وتقدم المجتمع ، وبين انحسار

(١) ابن خلدون : المقدمة ، مؤسسة الأعلمى بيروت ، (دون تاريخ) ، ص ٣٨ .
(٢) المصدر السابق ، ص ٤٠ .
(٣) المصدر السابق ، ص ٤١ .
(٤) راجع : المصدر السابق ، ص ٨٢ - ٩١ .
(٥) المصدر السابق ، ص ٤٣٤ .

المعارف وتخلف المجتمع ؛ فالمعرفة لا يمكن أن تنمو وتزدهر وتتطور إلا فى مجتمع بلغ من الرقى حدًّا يسمح بذلك .

وعلى الرغم من أن ابن خلدون كان عالمًا فى الفكر الاجتماعى لا يقل شأنًا عن غيره من علماء الاجتماع فى الغرب (١)، إلا أن فكره لم يكتب له الاتصال والاستمرار فى تاريخ علم الاجتماع الأكاديمى الحديث ، الذى نشأ مستقلاً عن عمل المفكر العربى عبد الرحمن ابن خلدون (٢).

وبعد هذه الإشارات السريعة إلى بعض مساهمات الفكر العربى القديم فى مجال التفسير الاجتماعى للمعرفة ، نأتى الآن إلى استعراض التصورات المختلفة لعلم اجتماع المعرفة فى علاقته بنظرية المعرفة فى الفكر الغربى الحديث .

وفى الواقع ، فإن جميع مؤسسى علم الاجتماع فى الغرب قد تناولوا علم اجتماع المعرفة بالدراسة . فإذا بدأنا بالفيلسوف والمفكر الموسوعى **كوندرسيه Condorcet** (١٧٤٣ ـ ١٧٩٤) سنجد أنه فى أشهر أعماله « مقال تاريخى فى تقدم العقل البشرى » ، يتصور التاريخ على أنه نتاج العقل الإنسانى (٣)، ويميز فيه بين عشر فترات مر بها المجتمع الإنسانى ، وهى تبدأ بالإنسان الصياد ، فالإنسان الرعوى فالإنسان الزراعى، . . . وهكذا ، حتى يصل إلى الفترة العاشرة ، التى لم تزل فى حيز المستقبل(٤).

وحتى يمكن إقامة قوانين تسمح بالتنبؤ بالمستقبل ، تصور كوندرسيه أن التاريخ لابد له أن يتحول من تاريخ للأفراد ليصبح تاريخًا للجموع الإنسانية (٥).

ويؤكد كوندرسيه على وجود توافق تام بين الواقع الاجتماعى والنسق المعرفى الذى يتطابق معه ، ويرى أن تقدم العقل البشرى ، وتقدم المعرفة ، وتقدم العلوم ، وتقدم

(١) د. حسن سعفان : ابن خلدون (فى : معجم أعلام الفكر الإنسانى) ، ص ١٢٥ .
(٢) د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٧٦ ، ص ٣ .
(٣) م . روزنتال ـ ب يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٩٨ .
(٤) راجع : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٥٨ .
(٥) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٤٤ .

المجتمع ، كلها لا تمثل إلا حركة واحدة . ولا مجال عنده للشك فى صحة القول بأن المعرفة ظاهرة اجتماعية ، لأن الأطر الاجتماعية تقوم بكليتها على العقل ، الذى هو نفسه المجتمع فى نظر كوندرسيه ، وإن كان هذا لم يمنعه من إعطاء الأولوية لتقدم المعرفة على التقدم الاجتماعى [(١)].

وقد أكد كوندرسيه القيمة العليا للرياضيات ، كما أكد دور التربية ، شأنه فى ذلك شأن غيره من فلاسفة القرن الثامن عشر فى جملتهم [(٢)].

أما سان سيمون Saint - simon (١٧٦٠ ـ ١٨٢٥) ، فقد أكد على ضرورة دراسة المجتمع دراسة « علمية » خالصة [(٣)]، وعارض مثالية كوندرسيه العقلانية ، ورفض القول بأولوية المعرفة على المجتمع ، وذهب إلى القول بوجود توافق بين النظم الاجتماعية والأفكار ، وتساوى فى القدرة الروحية والمادية للإنسان والمجتمع .

ويرى سان سيمون أن الجهد الجماعى ، الذى يتناوله علم الاجتماع بالدراسة ، يتمثل فى إنتاج السلع المادية بواسطة العمل بصوره المختلفة ، كما يتمثل فى إنتاج المعرفة بمختلف أنواعها ، وأحكام القيمة بمختلف صورها .

ويؤكد سان سيمون على العلاقة بين أنظمة المجتمع وأنواع المعرفة التى تقابلها . فالنظم العسكرية تقابلها ـ بوجه خاص ـ المعرفة الدينية ، بينما النظم الصناعية تقابلها المعرفة التقنية ، التى تعتبر المعرفة العلمية فرعًا تابعًا لها . وتتحدد مهمة دراسة المجتمع ـ عند سان سيمون ـ فى تتبع صور التقابل والتداخل بين أنواع الإنتاج المادى والأنساق المعرفية ، التى ليست سوى جوانب جزئية من هذه النظم المعروفة الآن بأنماط البناء الاجتماعى [(٤)].

---

(١) انظر ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٦ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٨ ـ ٤٠٩ .

(٢) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكارت الى سارتر ، ص ٦٣ .

(٣) ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ترجمة : د. عبد الرحمن بدوى ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٠ ، جـ ١ ، ص ٩ .

(٤) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٦ ـ ٥٧ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٩ .

أما أوجست كونت Auguste Comte (١٧٩٨ ـ ١٨٥٧) ، الذى يعتبر المؤسس الحقيقى للمذهب الوضعى[1]، فقد أعطى المعرفة سلطة تكوين الإطارات الاجتماعية ، واعتبر أن المعرفة العلمية هى أسمى أنواع المعارف .

ويكشف تصور كونت عن ازدواجية فى تفكيره ، فنجد من ناحية أن الهدف الوحيد لعلم اجتماع المعرفة عنده هو تبرير المذهب الوضعى ، ومن ناحية أخرى ، فهناك توجه إلى القول بقدرة علم اجتماع المعرفة ، الذى يطابق علم الاجتماع عند كونت ، على أن يحل محل نظرية المعرفة [2].

وبعد أن قسم أوجست كونت علم الاجتماع إلى قسمين [3]: الاستاتيكا الاجتماعية ، أو نظرية النظام الاجتماعى ، والديناميكا الاجتماعية ، أو نظرية التقدم الاجتماعى [4]، أعلن أن كل استاتيكية اجتماعية تتميز بصور خاصة من المعرفة المتضمنة فى النظام الاجتماعى ، كما تتميز كل ديناميكية اجتماعية بصور معرفية خاصة يتضمنها التقدم الاجتماعى .

---

(١) يقرر مذهب كونت الوضعى أن الفكر الإنسانى لا يدرك سوى الظواهر الواقعية والمحسوسة ، وأن المثل الأعلى لليقين يتحقق فى العلوم التجريبية وعلى ذلك ، لا محل للبحث عن طبائع الأشياء ولا عن عللها الغائية .
راجع : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٤ .
ـ د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٤٧٢ .

(٢) انظر :
ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٧ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٩ .

(٣) راجع بالتفصيل :
أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٨٣، ص ٣٥ـ٣٦ .
ـ د. إسماعيل حسن عبد البارى : أسس علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٨١ ، ص ١٧ ـ ١٨ .
ـ د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨١ ، ص ٩٠ .
ـ جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكارت الى سارتر ، ص ٩٨ ـ ٩٩ .
ـ نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٥٣ ـ ٥٩ .
ـ د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ٧٩ ـ ٨٩ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣٢٣ ـ ٣٢٦ .

(٤) ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ ١ ، ص ١٤ .

وعلى الرغم من ارتباط المعرفة بالواقع الاجتماعى عند كونت ، الا أنه لم يتردد فى التأكيد على انفصال المعرفة عن الإطارات الاجتماعية ، وسيطرتها عليها ، وتوجيهها لها، وذلك حين يتجاوز المجتمع المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية ، ويصل إلى المرحلة الوضعية (١).

وبعد أوجست كونت ظهرت أعمال مهمة فى ميدان علم اجتماع المعرفة ، وكان أصحابها من علماء الاجتماع الذين تأثروا بكونت ، وظهروا فى بعض جوانب من أعمالهم وكأنهم من تلاميذه ، لا سيما أميل دوركايم ولوسيان ليفى بريل ، والذين ساروا على نهجهما من علماء الاجتماع الفرنسيين .

أما أميل دوركايم Emile Durkheim (١٨٥٨ ـ ١٩١٧) ، فرغم اعترافه بفضل أوجست كونت فى تأسيس علم الاجتماع الوضعى ، إلا أنه قد رفض أن يكون المذهب الوضعى أساسًا لعلم الاجتماع المعرفى ، كما عزف عن البحث عن قانون عام للتطور الاجتماعى للمعرفة ، خلافًا لكونت الذى حاول تحديد القانون ، الذى على أساسه يتم تطوير المجتمع الإنسانى بوجه عام (٢).

وقد حاول دوركايم أن يبين أن الأفكار الأساسية فى العقل ، والمقولات الجوهرية فى الفكر ، هى من نتاج عوامل اجتماعية ، وأن الحياة الاجتماعية هى التى تقدم النماذج التى على قالبها تشيد المقولات (٣)، وأن كل المقولات ذات أصل اجتماعى (٤)، أى مشتقة من البيئة الاجتماعية ، وليست متأصلة فى العقل ، كما ذهب الفيلسوف الألمانى كانت (٥).

---

(١) انظر :
ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٧ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٠ .
(٢) راجع : ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٢٧ .
ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣١٧ ـ ٣٢٠ .
(٣) ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ص ١٤٠ .
(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .
(٥) راجع : ص ٦١ ـ ٦٢ من هذا الكتاب .

فالزمان ـ على سبيل المثال ـ هو تعبير عن إيقاع الحياة الاجتماعية . وتقسيم الزمان إلى أيام وأسابيع وشهور وسنوات إنما يتطابق مع دورية الطقوس والأعياد والحفلات العامة . والزمان بهذا المعنى يعبر عن إيقاع النشاط الاجتماعى ، وتتحدد وظيفته فى ضمان انتظام هذا النشاط .

وكذلك الحال فيما يتصل بمقولة المكان ، فالتنظيم الاجتماعى كان نموذجًا للتنظيم المكانى ، وهذا الأخير ليس إلا صورة طبق الأصل من الأول (١) .

وهكذا يكون الحال بالنسبة للمقولات الأخرى ، كلها من إنتاج المجتمع ، ولا يعنى دوركايم بهذا كونها آتية من المجتمع فقط ، بل يعنى بذلك أيضًا أن الأشياء التى تعبر عنها تلك المقولات هى أشياء اجتماعية كذلك (٢) .

ولم ينظر دوركايم إلى المعرفة فقط باعتبارها ظاهرة اجتماعية ، ولكنه يعتبر الدين ظاهرة اجتماعية كذلك ، وينظر إليه باعتباره أقوى مظاهر الحياة الاجتماعية . ويحدد وظيفته فى تحقيق التضامن الاجتماعى ، ويجعله أصلاً للتصورات والمقولات العقلية ، ومصدرًا للمعرفة الفلسفية والعلمية (٣) .

وقد حاول دوركايم أن يقيم نظرية اجتماعية فى المعرفة اعتمادًا على علم الاجتماع . فبعد أن أوضح العلاقة القائمة بين المعرفة من جهة ، والواقع الاجتماعى من جهة أخرى ، ذهب إلى أن تأصل المعرفة فى الواقع الاجتماعى لا يحط من قيمة المعرفة

---

(١) انظر : ـ د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٢ ـ ٢٦٣ .
ـ د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٩٢ ـ ١٩٣ .

(٢) وقد أطلق دوركايم على الظواهر الاجتماعية اسم الأشياء ؛ لأن الشيئية عنده هى الوجود فى الأعيان الخارجية ، ولهذه الأشياء سلطان يتجلى فى القواعد الإلزامية المفروضة على الأفراد .
د . جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، جـ ٢ ، ص ٣٤٦ .

(٣) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٩ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ .
ـ د. محمود عودة : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٩٤ .
ـ د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦١ .
ـ نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ١٧٧ ـ ١٧٩ .

ولا ينتقص من شأنها . وحاول أن يدفع علم اجتماع المعرفة خطوة إلى الأمام ، بوضع نظرية فى المعرفة ، تقوم على نفى التعارض القائم بين المذهب العقلى والمذهب التجريبى، من خلال العودة إلى أصول الحياة الدينية .

فالمذهب العقلى يزعم أنه لا يمكن للمقولات أن تكون مشتقة من التجربة لأنها فطرية فى العقل ، سابقة على التجربة ، وهى شرط لها ، ولذلك يقال إنها قبلية [١]. أما المذهب التجريبى ، فيزعم - على العكس من ذلك - أن المقولات تصنع من التجربة ، وأن الفرد هو الذى يصنعها [٢].

ويرى دوركايم أن هناك مشاكل تعترض هذين المذهبين ، لأن قبول المذهب التجريبى يعنى تجريد المقولات من خصائصها المميزة من حيث هى معارف كلية وضرورية ، تمثل المكان المشترك الذى تلتقى فيه جميع العقول . ولا يجوز رد العقل إلى التجربة لأن فى هذا قضاءً على العقل .

ولذلك ، فإن المذهب التجريبى ينتهى إلى نوع من اللاعقلانية فى رأى دوركايم [٣].

أما أنصار المذهب العقلى ، فقد أعطوا العقل القدرة على تجاوز التجربة ، ولكنهم لم يقدموا أى تفسير لذلك . لأنه ليس من التفسير فى شىء القول بأن هذه القدرة ملازمة لطبيعة العقل الإنسانى ، من غير أن نعرف مصدر هذه القدرة . والقول بأن التجربة نفسها ليست ممكنة إلا بهذا الشرط ، يؤدى إلى تحوير المشكلة ولا يؤدى إلى حلها ؛ لأننا نريد أن نعرف لماذا لا تكفى التجربة نفسها ، ولكنها تقتضى شروطًا قبلية ؟

ويرى دوركايم أنه إذا كان العقل مجرد صورة للتجربة الفردية ، فمعنى هذا أنه ليس هناك عقل تمامًا . وإذا اعترفنا بالقدرات اللازمة لطبيعة العقل دون أن نفسرها ، فإننا نجعله بذلك خارجًا عن الطبيعة وعن العلم [٤].

---

(١) راجع : المذهب العقلى ص ٤٩ - ٥٤ من هذا الكتاب .

(٢) راجع : المذهب التجريبى ص ٥٠ - ٥٢ من هذا الكتاب .

(٣) انظر : د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٦ - ٢٦٧ .

(٤) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٦٧ - ٢٦٨ .

وقد حاول دوركايم الإفلات من هذه المشاكل المتعارضة بالتمرد على نظرية المعرفة التقليدية ، وقيامه ـ كعالم اجتماع ـ بثورة كوبرنيكية فى ميدان نظرية المعرفة ، تخضع المقولات والمفاهيم للتنظيم الاجتماعى ، وتنبه إلى كون المعرفة فى جميع مستوياتها تابعة لبنية المجتمع .

ويتحدد موقف دوركايم على أساس التمييز بين نوعين من التصورات (١):

ـ **التصورات الفردية** : التى تعبر عن الحالات الفردية ، وتتصل بالطبيعة النفسية للفرد .

ـ **التصورات الجمعية** : التى تعبر عن أحوال الجماعة ، وتخضع لتنظيم هذه الجماعة ، ومؤسساتها الدينية والأخلاقية والاقتصادية .

وهذا التمايز بين الفرد والمجتمع لا يمكننا ـ فى نظر دوركايم ـ من استنتاج المجتمع من الفرد ، والكل من الجزء ، والمعقد من البسيط ؛ لأن التصورات التى تعبر عن المجتمع لها مضمون مغاير للتصورات الفردية المحضة .

فإذا كان العقل يستطيع أن يتجاوز التجربة ، فإن ذلك يرجع إلى كون الإنسان مزدوجًا ، فهو كائن فردى بأعضائه وجسمه ، وكائن اجتماعى بها يتجاوز واقعه الفردى، ولا يمكن ـ نتيجة لهذا الازدواج ـ أن ينحل العقل إلى التجربة ، لأن الفرد بمشاركته فى المجتمع ، يتجاوز نفسه سواء عندما يفكر أو عندما يعمل . وهذا الطابع الاجتماعى هو الذى يعطى للمقولات ضرورتها ؛ فالمقولات ضرورية لكل حياة اجتماعية مشتركة ودون الاتفاق الأخلاقى والمنطقى على ذلك ، لن يتمكن الأفراد من التعايش وتصبح الحياة الاجتماعية متعذرة (٢).

وهكذا . . . حاول دوركايم أن يبين الاتصال الوثيق القائم بين المقولات من ناحية ، والعقل الجمعى من ناحية أخرى ، وانتهى إلى أن المقولات قد ولدت فى المجتمع ونبعت

---

(١) راجع بالتفصيل : دوركايم : علم اجتماع وفلسفة ، ترجمة : د. حسن أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٦ ، ص ١٩ ـ ٦٣ .

(٢) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٦٨ ـ ٢٦٩ .

منه ، وأن هذه التبعية للمجتمع لا تفقد المقولات شيئًا من قيمتها ، بل تضفى عليها الطابع الجمعى وموضوعيته .

وعلى الرغم من أن دوركايم قد دفع بعلم اجتماع المعرفة خطوة إلى الإمام ، إلا أنه لم يستطع أن يتخلص من الأفكار الفلسفية المسبقة ، التى أدخلها فى الواقع الاجتماعى(١). ولم يلاحظ أنه قد انطلق ، منذ البداية ، من نظرية فى المعرفة ، تتوسط بين الكانتية والهيجلية كان قد استعارها من صديقه الفيلسوف هاملان (٢). وقد أدى به هذا إلى الوقوع فى فخ « روحانية مفرطة » hyper - Spiritualisme حسب تعبيره نفسه ، حين يوحد بين العقل والمجتمع ، ويتجاهل ما يوجد فى هذا المجتمع من صراعات وتناقضات داخلية ، ولا سيما صراع الطبقات . ثم ينتقل بعد ذلك إلى اعتبار الطابع الاجتماعى للمعرفة كتبرير فلسفى لصحتها وصدقها ، ولم يميز بين مختلف أنواع المعارف إلا المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية ، وربما بدرجة محدودة ، المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى (٣).

وقد نشأت حول دوركايم مدرسة فى التفسير الاجتماعى للمعرفة ، تتلمذ عليها كل من : جرانيه ، وموس ، وهلبفاكس . وكان من الطبيعى أن تنشأ فى داخل المدرسة بعض أوجه الخلاف :

فبينما كان مارسيل جرانيه M. Granet يتمسك بتراث دوركايم ، ويطبق أفكاره فى

---

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١١ .
ويعتبر جورج غورفيتش من أكثر العلماء درايةً بالأفكار الفلسفية المسبقة الموجودة فى كتابات دوركايم الاجتماعية .
وقد بين هذه الأفكار فى دراسته عن الضمير الجمعى فى كتابه « الوجهة الحالية لعلم الاجتماع » (باريس ـ ١٩٥٦) .

(٢) اوكتاف هاملان Octave Hamelin (١٨٥٦ ـ ١٩٠٧) .
فيلسوف فرنسى معاصر ، وهومن أبرز المفكرين ، الذين سعوا إلى مواصلة المثالية النقدية بتأثير رنوفييه ، وبالاستناد الى كانت وهيجل .
راجع بالتفصيل : بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ ١ ، ص ٣٩٤ ـ ٤٠٤ .

(٣) انظر :
ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٩ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ .
ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢٠ .

دراسته عن الفكر الصينى القديم وعلاقته بالتركيب العائلى [1]، نجد مارسيل موس M. Mauss (١٨٧٢ ـ ١٩٥٠) يدخل بعض التعديلات على مفاهيم دوركايم ، ويعيد تركيب الأطر السحرية ، التى تتحرك فيها المجتمعات القديمة [2]، ويبتعد عن الاتجاه العقلى الروحى ، وعن أى محاولة لإقامة نظرية اجتماعية فى المعرفة .

وعلى خلاف دوركايم ، الذى ذهب إلى أن المعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية ينبعان من أصل واحد ، هو الدين ، ذهب موس إلى أن أصل المعرفة العلمية يختلف عن أصل المعرفة الفلسفية ، فبينما توجد أصول المعرفة العلمية فى الأساليب الفنية والاكتشافات الصناعية ، التى نمت فى أحضان السحر فى المجتمعات البدائية ، تكمن أصول المعرفة الفلسفية فى ارتباطها بالدين ، الذى ينحو نحو ما هو مجرد ، ويتجه ناحية الميتافيزيقا ، ويستغرق فى إبداع الصور المثالية [3].

وعلاوة على هذا ، أدرك موس أهمية أنواع المعرفة المختلفة بالنسبة لبناء الكيانات الاجتماعية الكلية . وتوجد إشارات حول هذه النقاط فى دراساته المختلفة [4].

أما موريس هلبفاكس M. Halbwachs (١٨٧٧ ـ ١٩٤٥)، فقد كان من أبرز أتباع دوركايم الذين تناولوا علم الاجتماع المعرفى . وهو يطبق منهج دوركايم الاجتماعى فى ميدان علم النفس ، ويسعى لبيان أن الذكرى فى كثير من الأحوال ، تمثل طابعًا اجتماعيًا . وينتهى إلى أن الفكر الاجتماعى ذاكرة فى جوهره ، وأن كل مضمونه لا يتألف إلا من ذكريات جماعية ، وأنه لا يبقى منها إلا ما يستطيع المجتمع أن يستعيد بناءه [5].

(١) راجع : جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ .
د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٤٢ ، ص ٢٧٣ .

(٢) جان فال : الفلسفة الفرنسية من ديكارت الى سارتر ، ص ١٠٧ .

(٣) انظر : بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٥١ ـ ١٥٢ .

(٤) راجع :
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٢ ـ ٤١٣ .
ـ جان دوفينو : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٤٤ ـ ٤٥ .

(٥) انظر : بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٦٨ ـ ١٦٩ .

وقد أشار هلبفاكس إلى اختلاف أنواع الأزمنة التى يحس بها الناس ، وصياغتها القاصرة فى مفاهيم عن الزمان داخل التنوع الموجود فى الجماعات المختلفة ، بما فى ذلك الطبقات الاجتماعية (١).

أما لوسيان ليفى بريل Lucien lévy - Bryhl (١٨٥٧ ـ ١٩٣٩) فقد كان يحاول أن يجعل تصورات دوركايم أكثر مرونة ، بل كان يناقضها أحيانًا وأقام نظرية للوعى البدائى على قانون المشاركة (٢)، وهى نظرية تقول بتميز العقلية قبل المنطقية pré - Lo-gique عن عقليتنا المنطقية تميزًا عميقًا (٣).

وقد ركز بريل فى مؤلفاته العديدة عن العقلية البدائية (٤)على الأنساق المعرفية فى المجتمعات البدائية ، ولم يبحث فى هذه الأنساق المعرفية عن أصل المعرفة الفلسفية ، ولا عن أصل المعرفة العلمية فى المجتمعات المتحضرة ، وإنما سعى إلى أن يؤكد أن الوظائف العقلية فى المجتمعات البدائية تختلف جوهريًا عن الوظائف العقلية فى المجتمعات المتحضرة . وأشار ليفى بريل إلى أن البدائيين لا يدركون الأشياء على نحو إدراكنا نحن لها ، وهم وإن كانوا يرون بالعيون نفسها التى نرى نحن بها ، الا أنهم لا يدركون بالعقل نفسه الذى ندرك به نحن ؛ فالعقلية المتحضرة عقلية منطقية تسلم بقوانين المنطق الصورى ، وترفض التناقض ، على حين تكون العقلية البدائية عقلية صوفية فى جوهرها ، سابقة على المنطق (٥) ، ولا ترى أية صعوبة فى تصور الهوية بين

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٣ .

(٢) وهو فى نظر بريل القانون الأساسى للعقلية الصوفية عند البدائيين . وقد ميَّز بريل فى أعماله بين عدة أنواع من المشاركة، منها : المشاركة الصوفية ، وثنائية الحضور أو كثارية الحضور ، والرموز ، واشتراك الفرد فى جماعته وبالعكس ، ومشاركة بين الجماعة وطوطمها ، و مشاركة بين الجماعة وأجدادها ، ومشاركة بين الجماعة والأرض .
راجع : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٢ .

(٣) جان فال : الفلسفة الفرنسية ، ص ١٠٧ .

(٤) من هذه المؤلفات : « الوظائف العقلية فى المجتمعات الدنيا » (١٩١٠) ، « العقلية البدائية » (١٩٢٢) ، « الروح البدائية » (١٩٢٧) ، « ما فوق الطبيعة والطبيعة فى الفكر البدائى » (١٩٣١) ، « الأسطورة البدائية » (١٩٣٥) «الاختبار الصوفى والرموز عند البدائيين » (١٩٣٨) .

(٥) حرص ليفى بريل على أن ينبه الى أن وصفه للعقلية البدائية بأنها « سابقة على المنطق » Pre - Logique ، لا يعنى أنها بمعزل عن المنطق a - Logique ، ولا منافية للمنطق anti - Logique ، غير أنها لا تخضع مثل عقليتنا لمبدأ التناقض . وفيما يتعلق بصوفية العقلية البدائية ، يقول إنه لا ينبغى أن نخلط بينها وبين الصوفية المسيحية .
بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ ١ ، ص ١٩٤ .

الواحد والكثير ، والفرد والنوع تحت تأثير قانون المشاركة ، الذى يسمح بكل ألوان التناقض (١).

ولقد أنجز ليفى بريل تقدمًا بالغ الأهمية فى مجال علم اجتماع المعرفة ، حينما رفض أن تستخلص من أعماله السوسيولوجية المعرفية حول العقلية البدائية أية نتائج فلسفية ؛ فهو إذ يعارض تجربة البدائيين ومعرفتهم بتجربة المتحضرين ومعرفتهم ، أوضح أن تصورات الزمان والمكان ، ومقولة العلية ، ومفاهيم وتجارب الأنا والغير ، والعالم الخارجى والمجتمع ، انما هى أمور تختلف جوهريًا بين المجتمعات القديمة البدائية ، والمجتمعات الحديثة المتحضرة .

وهكذا وجد بريل نفسه مضطرًا فى النهاية إلى التسليم بوجود أنواع مختلفة من المعرفة والمنطق ، طبقًا لمختلف الأنماط الاجتماعية (٢).

ولم تتمثل أهمية أعمال ليفى بريل فقط فى إظهار تنوع الأنساق المعرفية المختلفة الخاصة بالأنماط الاجتماعية المختلفة ، وإنما هناك أهمية أخرى مميزة لمؤلفاته فى مجال علم اجتماع المعرفة ، وهى اكتشاف عدة أنواع من المعارف داخل النمط الاجتماعى الواحد(٣). وكذلك تباين الطابع الخاص للأشكال المعرفية فى داخل النوع نفسه من المعرفة ؛ حيث تتدرج المعرفة فى مراتب مختلفة من العقلانية أو الصوفية .

ويخلص ليفى بريل من ذلك إلى استقلال علم اجتماع المعرفة عن كل موقف فلسفى سابق ، ويرفض أى محاولة لاستخلاص نتائج فلسفية من مؤلفاته (٤).

---

(١) انظر بالتفصيل : بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٧٦ ـ ١٨١ .

(٢) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١١ ، ٦٠ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٣ .

(٣) مثل المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى ، ومعرفة الغير ، ومعرفة النحن ، والمعرفة التقنية ، والمعرفة الأسطورية والكونية .

جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٦١ .

(٤) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٢ ـ ٦٣ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٤ .

وعلى خلاف علم اجتماع المعرفة البورجوازى [1]، الذى يمثله أوجست كونت وأتباعه الذين ساروا فى خطاه ، يتميز علم اجتماع المعرفة الماركسى بربط مشكلات الاجتماع المعرفى بمشاكل الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومشكلات الصراع الطبقى والأيديولوجيات الطبقية المتنوعة [2].

وقد نشأ هذا الاتجاه الجديد فى علم اجتماع المعرفة مع ماركس وانجلز ، وانتهى مع بعض التحفظات والتعديلات إلى لوكاتش وجولدمان .

أما كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨ ـ ١٨٨٣) ، فكان يرى أن نمو الحياة الإنسانية يتوقف على الظروف المادية والاقتصادية ، وأن نوع الإنتاج فى الحياة المادية هو الذى يحدد تطور الحياة الاجتماعية والسياسية والعقلية على وجه العموم .

ونظر ماركس إلى الوعى الإنسانى باعتباره انعكاسًا للوجود الاجتماعى ؛ اذ ليس وعى الناس هوالذى يحدد وجودهم الاجتماعى ، بل إن وجودهم الاجتماعى هو الذى يحدد وعيهم [3]، لأن أساس الإبداع التاريخى لايكمن فى وعى الفرد المنعزل ، أو الوعى

---

(١) البورجوازى فى الأصل مواطن أحد الحصون القديمة ، الذى يتمتع بامتيازات خاصة . والبرجوازية طبقة نشأت فى عصر النهضة الأوروبية بين الأشراف والزراع ، ثم صارت فى القرن التاسع عشر مالكة لوسائل الإنتاج ، وهى متوسطة بين طبقة النبلاء وطبقة الشعب ، يتميز أفرادها على غيرهم بثقافتهم ودخلهم وممارستهم لإحدى المهن الحرة . أما فى الاصطلاح الماركسى ، فإن البورجوازيين هم الذين يمثلون النظام الرأسمالى، وتقابلهم طبقة العمال ، ومنه قولهم : الثقافة البورجوازية ، والعالم البورجوازى .
د. جميل صليبا : المعجم الفلسفى ، جـ ١ ، ص ٢٠٥ .

(٢) راجع : د. السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٨١ ، ص ١٦ ـ ٢٠ ، ٨٠ ـ ٨١ ، ١٣٦ ـ ١٣٩ ، ٢٤٢ ـ ٢٤٥ .

(٣) يعرف الوجود الاجتماعى باعتباره الحياة المادية للمجتمع ، التى تتمثل فى العلاقات التى تقوم بين الناس خلال عملية الإنتاج . أما الوعى الاجتماعى فيقصد به الأفكار والتصورات والمفاهيم والنظريات التى تساعد الإنسان والجماعات والمجتمع على فهم العالم المحيط واستيعابه . وقد يكون هذا الوعى زائفًا عندما يحول بينه وبين فهم العالم المحيط وتصوره ، أية معوقات أو ضغوط من أى نوع .
راجع بالتفصيل :
ـ م. روزنتال ـ ب . يودين: الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٧٨ ـ ٥٧٩ .
ـ شيبيتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية، ترجمة : لويس اسكاروس ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، (دون تاريخ)، ص ٢٧٩ ـ ٢٨٦ .

بصفة عامة ، وإنما هو تعبير عن نشاط الإنسان الاجتماعى ، الذى يؤكد الإنسان وعيه من خلاله .

وذهب ماركس إلى أن التكنولوجيا التى صنعها الإنسان هى التى تحدد أفكاره وشكل حياته ، لا العكس ، فالحاجات هى التى تحدد الأفكار ، وليست الأفكار هى التى تحدد الحاجات ، فالطاحونة الهوائية هى التى خلقت النظام الاقطاعى ، ودولاب الغزل هو الذى أنشأ النظام الصناعى .

ويرى ماركس أن حياة الناس العقلية ، التى تتخذ شكلاً ملموسًا فى الأعمال والنظم الأخلاقية والفلسفية والسياسية والقانونية والدينية والفنية ، لا يمكن أن تفهم إلا باعتبارها جزءًا من حياة المجتمع كلها (١).

وقد ذهب ماركس فى كتابه (نقد الاقتصاد السياسى) (١٨٥٩) إلى أن البناء الاقتصادى التحتى هو الذى يحدد البناء الأيديولوجى الفوقى ، الذى يعبر عن مجموع الأفكار والنظريات والعلاقات الانسانية وما يناسبها من منظمات ومؤسسات . أما مفهوم البناء الاقتصادى التحتى ، فهو يعبر ـ عند ماركس ـ عن مركب جدلى بين «القوى الإنتاجية » و « علاقات الإنتاج » (٢).

والقضية الأساسية التى يقدمها ماركس هى أن كل ما يفكر فيه الإنسان ، ويريده ، ويرغب فيه ، ما هو فى النهاية إلا نتيجة حاجاته الاقتصادية التى تحددها طرق

---

(١) راجع بالتفصيل :
ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٣٩٢ .
ـ بيوتر فيدوسييف : الفلسفة والمعرفة العلمية ، ترجمة : حمدى عبد الجواد ، مراجعة : سعد الفيشاوى ، دار العالم الجديد، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨٩ ، ص ١٨٤ .
ـ شيبتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية، ص ٢٠١ ـ ٢١٦ .
ـ د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ٩٧ ـ ٩٨ .
ـ أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٢٤ ، ٣٨ .
(٢) راجع : ـ راكيتوف : أسس الفلسفة ، ترجمة : موفق الدليمى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ ، ص ١٣٥ ـ ١٣٧ .
ـ شيبتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ص ٢١٩ ـ ٢٢٥ .

الإنتاج، والعلاقات الاجتماعية التى يخلقها هذا الإنتاج . وهذه الطرق ، وتلك العلاقات ، تتنوع بغير توقف ، وتتطور بطريقة جدلية تعبر عن نفسها فى قانون الصراع الاجتماعى بين الطبقات . والفكرة الجوهرية عند ماركس ، هى أن كل مضمون الوعى الإنسانى يحدده المجتمع ، وهذا الوعى يتعدل ويتغير ويتنوع بحسب التطور الاقتصادى(١).

وكان ماركس قد شارك فريدرك إنجلز Frederick Engels (١٨٢٠ ـ ١٨٩٥) فى تحديد مفهوم للأيديولوجيا يمكن على ضوئه تحليل التصورات المركبة ، والأفكار التى تسود المجتمعات الطبقية ، وتفسير أشكال وأنواع المعارف فى إطار تحليل البنية الاقتصادية ، وتحديد تاريخ المعرفة عند الإنسان بتاريخ الأيديولوجيات عند البشر .

وينطلق ماركس وإنجلز فى كتابهما المشترك «الأيديولوجيا الألمانية » (١٨٤٥ ـ ١٨٤٦) من فكرتين أساسيتين (٢):

* **الأولى** : أن تصورات البشر وأفكارهم تنبع من علاقات الإنتاج المعاشة فى الواقع ،وأن هناك علاقة وثيقة بين إنتاج الأفكار عند البشر وبين إنتاجهم المادى والاقتصادى ، وأن الوعى الإنسانى مشروط بالبنية الاجتماعية الاقتصادية ، ولا وجود للإنسان خارج إطار الشروط المادية للحياة وللإنتاج (٣).

وقد أكد ماركس وإنجلز بذلك على أن المعرفة عند البشر تطورت مع التطور التاريخى للبشرية ، وتزامنت فى أشكالها ومضامينها مع علاقات الإنتاج المتغيرة .

***الثانية**: أن الأفكار السائدة فى كل حقبة تاريخية هى أفكار الطبقة المسيطرة ؛ فالطبقة التى تتمتع بنفوذ مادى فعال ، تتمتع ، فى الوقت نفسه ، بنفوذ فكرى مسيطر. والطبقة التى تسيطر على وسائل الإنتاج المادى ،تسيطر أيضًا على وسائل الإنتاج العقلى . ولذلك تخضع لها فكريًّا الطبقات الخاضعة ماديًّا ؛ لافتقارها إلى

(١) انظر : بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ١١٤ .
(٢) انظر : د. فريدرك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٢٣ ـ ٢٤ ، ٨٣ـ٨٤ .
(٣) راجع : أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٣٩ .

وسائل الإنتاج الفكرى ، وليست الأفكار المسيطرة إلا تعبيرًا مثاليًا عن العلاقات المادية المسيطرة (1).

وقد أكد ماركس وإنجلز بذلك على أن الإنتاج الفكرى فى المجتمع يرتبط مباشرة بالسلطة السياسية والاقتصادية فى هذا المجتمع .

وقد اتسع مفهوم الأيديولوجيا اتساعًا كبيرًا ، خاصة عندما قدمت الماركسية نفسها باعتبارها أيديولوجية البروليتاريا (2)، التى «تعبر عن المصالح الحيوية للطبقة العاملة»(3)، وهى الطبقة التى تعتبر أن رسالتها هى القضاء على كل انقسام طبقى ، وبالتالى كل انقسام أيديولوجى فى المجتمع (4).

وكان من شأن هذا الاتساع فى مفهوم الأيديولوجيا ، وتعدد دلالاته ، أن جعل من دراسة هذا المفهوم عقبة فى طريق تطوير علم الاجتماع المعرفى الماركسى ، بدلاً من أن يكون منطلقًا لهذا التطوير . ولن يكون بإمكان علم اجتماع المعرفة أن يستفيد من هذا المفهوم المتعدد المعانى ، إلا إذا اقتصر معنى الأيديولوجيا على نوع معين من المعرفة ، مثل المعرفة السياسية التى تتبلور غالبًا فى المذاهب والفلسفات الاجتماعية والسياسية(5).

وبعد ماركس وإنجلز ظهر اتجاه ماركسى جديد فى علم اجتماع المعرفة ، اقتصر على دراسة الأصل الاجتماعى للمعرفة الفلسفية ، وكان أبرز من يمثله لوكاتش وجولدمان .

(1) انظر : د. محمود عوده : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، ص ١٢٣ ـ ١٢٤ .
وقارن : د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٣٢ ـ ٣٣ .

(2) راجع بالتفصيل :
ـ موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية ، ص ٧٥ ـ ١٠٦ .
ـ د. محمود عبد المولى : الإبستمولوجيا أو نظرية المعرفة ، ص ١٣٥ ـ ١٣٦ .
ـ د. زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، (دون تاريخ) ص ١٨٠ ـ ١٨١ .

(3) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٦٨ .

(4) راجع : راكيتوف : أسس الفلسفة ، ص ١٦ ـ ١٧ .

(5) انظر :
ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٤ ـ ٦٥ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٦ .

أما جورج لوكاتش Geoges Lukács (١٨٨٥ ـ ١٩٧١) ، فقد أعلن تحفظه بشأن التطبيق المتسرع لعلم اجتماع المعرفة على تاريخ الفلسفة [١] وحاول أن يعيد للوعى دوره الإيجابى فى الحركة التاريخية فى كتابه « التاريخ والوعى الطبقى » (١٩٢٣)، وقد أكد أن التأثير المتبادل بين التاريخ والوعى الطبقى من شأنه أن يزيد من قيمة الوعى، ويعلى من قدر الذات ، ويتجه بالمادية الماركسية نحو المثالية الهيجلية ، التى تبرأ منها ماركس [٢].

ويميز لوكاتش، فى حديثه عن دور الوعى فى التاريخ، بين مرحلتين [٣]:

**** المرحلة السابقة على الرأسمالية** : التى يكون فيها الوعى الطبقى فى حالة كمون، ويفتقر إلى الشكل الواضح ، الذى يؤثر تأثيرًا واعيًا على مجريات الأحداث التاريخية .

**** المرحلة الرأسمالية** : التى يصبح فيها الوعى شاعرًا بنفسه ، وتكون المراحل الاقتصادية حاضرة فى داخله ، وليست محجوبة وراءه .

وقد حاول لوكاتش تطوير المنهج الجدلى لتفسير المسلك ، الذى يرتضيه من أجل إرساء دعائم مجتمع دون طبقات ؛ فالمنهج الجدلى فى نظره منهج جيد لمعرفة المجتمع والتاريخ [٤]، لأنه يُمكِّن أصحابه من تعرف الأحداث الجزئية والفردية باعتبارها لحظات جدلية وديناميكية من كل جدلى وديناميكى شامل [٥].

ويرى لوكاتش أن الذى يميز هذا المنهج ويشكل ماهيته هو نظرته الكلية التى تميز العلم البروليتارى الماركسى ، بشكل حاسم ، عن العلم البورجوازى الرأسمالى . فعلى حين يقوم هذا الأخير بتجزئة الكل وعزل العناصر بعضها عن البعض ، يهدف العلم

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٧ .

(٢) راجع : روديجر بوبنر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ترجمة : فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٧ .

(٣) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٧٦ ـ ٧٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٦ .

(٥) د. عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، الكويت ، ١٩٩٣ ، ص ١٠٣ .

الماركسى معرفة المجتمع ككل ، ويعتبر كل الظواهر الجزئية كمراحل ضمن الكل ، ويرفض أن تكون هناك علوم مستقلة بذاتها ، ويعترف فقط بعلم واحد تاريخى وجدلى، « وحيد وموحد لتطور المجتمع ككل »[(١)].

ويرجع ابتعاد المجتمع الرأسمالى عن وجهة النظر الكلية - فى نظر لوكاتش - إلى الفصل بين المنتج وعملية الإنتاج ، وتفتيت الشغل إلى أجزاء ، وتجزئة المجتمع إلى أفراد، وكل هذا من شأنه أن يؤثر بالضرورة تأثيرًا عميقًا على الفكر والعلم والفلسفة الرأسمالية .

ويعتقد لوكاتش أن الشىء الثورى فى العلم البروليتارى لا يتمثل أساسا فى كونه يقدم العلم البورجوازى ، مضامين ثورية فحسب ، بل يتمثل وبالدرجة الأولى ، فى الماهية الكلية للمنهج ذاته ، تلك الماهية التى تحمل المبدأ الثورى فى العلم[(٢)].

أما **لوسيان جولدمان** Lucien Goldman (١٩١٣ - ١٩٧٠)، فقد تأثر إلى حد كبير بأفكار لوكاتش ، وكانت مسألة ارتباط الوعى الإنسانى بالنضال من أجل الأهداف المجتمعية من أكثر الأفكار التى تأثر بها جولدمان[(٣)].

وكان جولدمان يرى أنه من الضرورى على الماركسية أن تعترف بأن كثيرًا من الأبحاث المثالية فى تاريخ الفلسفة بإمكانها أن تعطى تفسيرات فلسفية ، أفضل من بعض التفسيرات الاقتصادية التى تقدمها الماركسية[(٤)].

وقد سعى جولدمان إلى تحليل تفكير كبار الفلاسفة ، وتوضيح علاقته بالاقتصاد والمجتمع من خلال المنهج الجدلى ، كما دعا إلى الابتعاد عن الظاهرية والتمركز الذاتى. واقترح وسيلة موضوعية لتجنب ذلك ، تتمثل فى إعادة بناء الكل أو النسق ، الذى يجعل جميع أفكار الفيلسوف متماسكة وموحدة[(٥)].

---

(١) د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٣٠ .

(٢) انظر : عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ٨٨-٩٠ .

(٣) د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ٢١٦ .

(٤) انظر : د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٧٢ .

(٥) انظر : المرجع السابق ، ص ٩٢-٩٣ .

ويعتقد جولدمان أن موضوع تاريخ الفلسفة هو تفكير كبار الفلاسفة ، الذين يقترحون الإجابات المختلفة عن المشاكل الإنسانية الأساسية ، التى تعترضهم فى عصر معين . وأن هذه الإجابات التى تعبر عن النظرات الجديدة إلى العالم لا تتكون فجأة ، ولا تظهر فورًا ، وإنما لابد من تغيرات بطيئة ومتدرجة ، تمر بها العقلية القديمة ، قبل أن تتمكن العقلية الجديدة من التغلب والسيطرة . ومثل هذه التغييرات لا تتم على يد رجل واحد ، وإنما لابد أن تستند إلى تيار اجتماعى يكون الفيلسوف هو أول من يعبر عن نظرته الجديدة إلى العالم بطريقة كلية على مستوى التفكير النظرى (١).

وقد بدأ جولدمان فى كتابه « الجماعة الإنسانية والكون عند كانت » برسم لوحة للفلسفة البورجوازية الغربية ، التى تعتبر الأرضية الروحية التى انطلق منها الفكر الكانتى . وهو يشير إلى أن الاختلافات الموجودة بين الفكر الفلسفى أثناء تطوره فى إنجلترا وفرنسا وألمانيا ترجع ـ بالدرجة الأولى ـ إلى الاختلافات القائمة بين البورجوازيات الثلاث أثناء تطورها التاريخى (٢):

ـ **ففى إنجلترا** : استولت البورجوازية على السلطتين الاقتصادية والسياسية ، وانتهى الصراع بين الإقطاعية والبورجوازية بالتحالف بينهما . ولذلك فقد كان التفكير واقعيًّا ، وكان الاتجاه الحسى التجريبى هو السائد فلسفيًّا . وكان لوك وباركلى وهيوم من أشهر الفلاسفة ، الذين يمثلون البورجوازية الانجليزية (٣).

ـ **وفى فرنسا** : تطورت البورجوازية تطورًا خاصًّا ، حيث كان التعارض فى البداية بين النبلاء والبورجوازية لا يزال قائمًا ، ثم تحالفت البورجوازية بعد ذلك ، مع الملكية التى تحميها ضد النبلاء ، وتحمى مصالحها الاقتصادية ، ثم ألغت البورجوازية هذا التحالف ، بعد أن أحست بضعف النبلاء اقتصاديًّا وعسكريًّا ، فنتج عن ذلك الثورة الفرنسية ، فالحكم النابوليونى ، فميلاد الديمقراطية الفرنسية البورجوازية . وفى خضم

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٩٠ ـ ٩١ .
(٢) انظر : المرجع السابق ، ص ٨١ ـ ٨٢ .
(٣) راجع : ص ٥٠ ـ ٥٢ من هذا الكتاب .

هذا التطور الذى ينم عن ثقة البورجوازية الفرنسية فى مستقبلها القريب ، لم يكن انسجام الكون يمثل مشكلة لها ؛ فحرية الأفراد تستلزم هذا الانسجام بالضرورة ، والرياضيات الكلية ستقرر الانسجام النظرى . وعلى هذا الأساس ساد الاتجاه العقلانى الفكر الفلسفى الفرنسى ، وكان ديكارت من أشهر الفلاسفة ، الذين يمثلون البورجوازية الفرنسية [1].

ـ **أما فى ألمانيا** : فقد كان الوضع مختلفًا عن الأوضاع السائدة فى إنجلترا وفرنسا ؛ فالنظام الاجتماعى البورجوازى لم يتحقق ، وقيام الدولة الديمقراطية لا يزال يمثل إشكالية ، وكان التخلف الاقتصادى والانقسام السياسى هو السائد فى ألمانيا ، قبل أن تبدأ الوحدة سنة ١٨٧١ .

ونظرًا للأوضاع المرضية التى سادت البلاد ، اتجه الفلاسفة نحو المشكلات الأخلاقية والعلمية ، وغلب على الفكر الألمانى فى هذه الفترة الطابع المأساوى . ويعد الفيلسوف الألمانى « كانت » من أشهر ممثلى الفلسفة البورجوازية الألمانية [2].

وفى تحليله للفلسفة الكانتية ، يذكر جولدمان أن الإنسان عند كانت كائن عاقل ، ومادام العقل يقتضى الشمولية والجماعة الإنسانية ، فإن الإنسان سيكون ـ تبعًا لذلك ـ كائنًا اجتماعيًا فى جزء من كيانه .

ولكن إذا كان الإنسان جزءًا من كل أكبر هو الجماعة ، وبالتالى الكون ، فإن أفعال الإنسان ، التى تتحكم فيها الغرائز القوية والمصالح الأنانية ، تقيم تعارضًا بينه وبين نظرائه ، وترمى إلى تحطيم الجماعة والكون ، وهذا ما يجعل الإنسان كائنًا اجتماعيا من جهة ، وغير اجتماعى من جهة أخرى .

والذى يجمع بين الناس فى التفكير والعمل هو الشكل الشمولى ، والمقولات القبلية المشتركة بين جميع الأفراد ، فى حين تفرق بينهم المحسوسات والغرائز والميول والمصالح الأنانية .

وعلى هذا الأساس يكون عمل الإنسان ومعرفته محدودين ، ويكونان اجتماعيين من

(١) راجع ص ٤٧ ـ ٤٨ من هذا الكتاب.

(٢) راجع ص ٦١ ـ ٦٢ من هذا الكتاب .

جهة الشكل ، وغير اجتماعيين من جهة المضمون ؛ فالمعرفة لا تدرك الشيء في ذاته ، بل تدرك الظواهر . والنشاط عمل أنانى معارض للجماعة ، ولا يكون هذا النشاط شاملاً إلا فى الواجب أو الأمر المطلق (١).

ويتلخص مصير الإنسان ـ بصفته كائنًا عاقلاً فى نظر كانت ـ فى أن ينحو بأفعاله نحو تحقيق الجماعة الكاملة ، التى تجعل الأشكال والمضامين مشتركة بين جميع الناس ، فتجمع بينهم ، بفكرهم وعملهم ، نظريًّا وعمليًّا .

ولكن إذا كانت هذه الجماعة الكاملة ، مملكة الله على الأرض ، والخير الأسمى ، والسلام الأبدى ، والإرادة المقدسة ، هى مجرد أفكار لا يستطيع الإنسان تحقيقها على هذه الأرض بإرادته وعمله ، فإن من واجب الإنسان أن ينحو نحوها كقيم روحية واقعية ، دون أن يتمكن من بلوغها . وبذلك يكون وجود الإنسان مأساويًّا . وليس هناك من أمل فى تجاوز هذه المأساة ، إلا بالأمل المنقوص فى مستقبل الجماعة الإنسانية والتاريخ والفكر العقلانى .

وينتهى جولدمان من تحليله للفلسفة الكانتية بتقديره لكانت ، الذى طرح لأول مرة فلسفة للتاريخ ، تقوم على أساس فكرة الجماعة والشخصية الإنسانية ، ممهدًا بذلك الطريق لمن جاء بعده من الفلاسفة مثل هيجل ، وماركس ، ولوكاتش (٢).

وعلى الرغم من أن أعمال لوكاتش وجولدمان قد ساهمت فى تطوير علم الاجتماع المعرفى الماركسى ، إلا أن هذه الجهود لم تقض على الصعوبات المتنوعة ، ونواحى القصور الكامنة فى هذا العلم الماركسى ، ومن ذلك (٣):

ـ اختفاء المشكلة المعرفية فى حالة قيام المجتمع اللاطبقى .

---

(١) راجع : يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٢٥٠ ـ ٢٥٣ .

(٢) انظر :

ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٨٥ ـ ٨٦ .

(٣) انظر :

ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٥ ـ ٦٦ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٧ .

ـ القصور فى تحليل العلاقة بين المعرفة .والأطر الاجتماعية فى أنماط المجتمعات المختلفة عن المجتمع الصناعى .

ـ الربط المتعسف بين علم الاجتماع المعرفى والواقعية الإنسانية ، ثم بينه وبين المادية الجدلية ، وهى الرابطة التى تمثل هذا الفرع من فروع علم الاجتماع .

ـ الثقة الساذجة التى يوليها علم الاجتماع المعرفى الماركسى فى إمكانية القضاء على لاواقعية المعرفة ، وعزلتها فى المجتمع اللاطبقى ، أى فى إمكانية اختفاء المعاملات الاجتماعية للمعرفة ، وهذا يعيدنامن جديد إلى اليوتوبيا العقلانية ، التى تقول بسيطرة المعرفة على الواقع الاجتماعى الذى تحاول أن توجهه .

وكان لهذه الصعوبات التى تعرض لها علم الاجتماع المعرفى الماركسى ردود فعل مختلفة ، تمثلت فى الدراسات المتعددة التى أسهم بها كثير من العلماء فى ميدان علم اجتماع المعرفة فى محاولة منهم لتجاوز هذه الصعوبات ، ومن ذلك إسهامات ماكس فيبر ، وماكس شيلر ، وسوروكين ، وكارل مانهايم ، وجورج غورفيتش .

أما ماكس فيبر Max Weber (١٨٦٤ ـ ١٩٢٠)، فقد اتجهت أفكاره بقوة ضد المفاهيم الماركسية حول الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية ، وعارض محاولة الماركسية الوصول إلى مفاهيم شمولية ، قادرة على تفسير كل الظواهر الاجتماعية (١). وعنده أن جوهر أى ظاهرة اقتصادية واجتماعية لا يتحدد بجوانبها الموضوعية ، بقدر ما يتحدد بوجهة نظر الباحث . وحاول فيبر أن يستعيض عن التجريد العلمى بفكرته عن النمط المثالى Ideal Type ، وهو المفهوم الذى يتمكن الباحث على أساسه من تنظيم واستيعاب وقياس الوقائع الجزئية (٢).

ويرى ماكس فيبر أن الباحث ليس نبيًا ولا مصلحًا اجتماعيًا ، وكل مهمته تنحصر فيما يقوم به من أبحاث تفيد المعرفة كمعرفة ، بغض النظر عما يجرى فى الواقع من أعمال ؛ فالمعرفة شىء وسير الواقع الاجتماعى والاقتصادى شىء أخر ، ولا توجد علاقة

(١) د. فريدرك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ١٢٦ .

(٢) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٣٦٠ .

حتمية بين الاثنين [١]؛ أى إن المعرفة لا تستطيع فى واقع الأمر أن تعكس العالم الواقعى [٢].

ويعد ماكس فيبر أول من طور منهج الفهم فى علم الاجتماع ، وهو المنهج الذى استند إليه فى مناقشة التقلبات ، التى تطرأ على التمسك بالموضوعية والحياد ، فيما يتصل بإطلاق الأحكام القيمية فى العلوم الاجتماعية [٣]. ويرتكز منهج الفهم على الحقيقة التى مؤداها ، « أن الكائنات البشرية تكون على وعى مباشر وإدراك تام ببناء الأفعال الإنسانية » [٤].

ولقد كان لأفكار فيبر تأثير كبير على علم الاجتماع البورجوازى المعاصر ، خاصة بعد وقوفه ، فكرًا وموقفًا وسلوكًا ، بجانب المصالح الرأسمالية متغافلاً عن الطبقات الاجتماعية العريضة [٥].

أما ماكس شيلر Max Scheler (١٨٧٤ ـ ١٩٢٨) ، فعلى الرغم من أنه كان فيلسوفًا فينومينولوجيًا [٦] أكثر من كونه عالمًا اجتماعيًا ، إلا أن مساهمته فى مجال علم اجتماع المعرفة كانت خصبة وغنية وأصيلة [٧]؛ إذ يرجع إليه الفضل الأكبر فى التوصل

---

(١) د . فريدرك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٩٢ .

(٢) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٥٦ .

(٣) أليكس أنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٤٠ .

(٤) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٢٦١ .

(٥) راجع : ـ د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٣٦ .
ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ١٩ ـ ٢٠ .

(٦) الفينومينولوجيا Phenomenology : هى الدراسة الوصفية للظواهر على نحو ما تبدو فى الزمان والمكان ، بغض النظر عما وراءها من حقائق . وقد أسسها ادموند هوسرل Edmund Husserl (١٨٥٩ ـ ١٩٣٨) ، الذى جعل منها منهجًا فلسفيًا تحليليًا يرمى الى وصف الظواهر بكل دقة ، وترتيبها بكل إحكام ، وخصوصًا المعانى الأساسية فى العلوم . وكان شيلر هو أول الفلاسفة الفينومينولوجيين بعد هوسرل . راجع :
ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٢٧ .
ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٨٢ ـ ٢٨٦ .
ـ الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٧٢ .

(٧) Peter L. Berger and Thomas Luckmann, OP . Cit., pp. 15 - 21 .

إلى تحقيق اكتشافين أساسيين فى هذا المجال (١):

ـ **الأول** : هو تعدد أنواع المعارف التى تتغير خصوصياتها ؛ وفقًا لوظيفة الواقع الاجتماعى فى المجتمع المعاصر .

ـ **الثانى** : هو تباين قوة الارتباط بين هذه الأنواع المعرفية ، والإطارات الاجتماعية .

وقد أحاط شيلر هذا الاتجاه النسبى فى علم اجتماع المعرفة بالمفاهيم الفلسفية المسبقة، التى دفعته إلى التسليم بهيكل ثابت للأنواع المعرفية المرتبة ، وفقًا لسلم جامد من القيم التى يعزوها لها .

والمعرفة عند شيلر تنزع بطبيعتها نحو أن تكون معرفة جماعية ، وهو يحددها فى كتابه « الأشكال المعرفية والمجتمع » (١٩٢٦) بأنها «مشاركة واقع فى واقع آخر ، دون أن يطرأ على الثانى أى تغيير » ؛ أى إن المعرفة هى مشاركة (أ) فى (ب) ، من غير أن تتعرض (ب) لأى تغيير .

وفى الواقع ، فإن الذى يتعرض للتغيير إنما هو الذات العارفة بسبب المعرفة التى تطرأ عليها ، فتتغير من حالها ، ولا تصبح كما كانت قبل المعرفة . أما الموضوع المعروف ، فلا يتغير حاله بعد المعرفة .

وقد ميز شيلر بين ثلاثة أنماط من المعارف (٢):

أ ـ المعرفة الاستقرائية : وهى المعرفة المستخدمة فى العلوم الوضعية ، وتقوم هذه المعرفة على غريزة السيطرة ، التى تسمح للذات بإجراء تغيرات فى البيئة ، وخاصة البيئة الطبيعية . والموضوع الذى تنصب عليه هذه المعرفة هو الواقع الخارجى ، كما

(١) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٢ ، ص ٦٦ ـ ٦٧ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٨ .

(٢) انظر : ـ د. زكريا إبراهيم : دراسات فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٦٨ ، ص ٣٩٧ ـ ٣٩٩ .
ـ بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ص ٢٣٩ ـ ٢٤١ .

يتمثل فى معرفة العالم ، وفى المعرفة التقنية ، وتصل هذه المعرفة إلى أبلغ صورها فى المعرفة العلمية .

ب ـ **المعرفة الماهوية** : وهى المعرفة بالبناء الماهوى لكل ما هو موجود . وتنصب هذه المعرفة الأولية على ماهيات الموجودات والأشياء ، التى يمكن من خلالها إحداث تغييرات فى الشخصيات الجماعية والفردية ، ويتمثل هذا النوع من المعرفة فى معرفة الغير، وفى المعرفة الفلسفية .

جـ ـ **المعرفة الميتافيزيقية** : وهى المعرفة التى تنتج عن الربط بين نتائج المعرفة العلمية التى تدرس الوقائع ، والمعرفة الفلسفية التى تهتم بالماهيات ، ويتمثل هذا النوع من المعرفة فى المعرفة الدينية ، التى تقود إلى الخلاص والسعادة والحكمة .

وهكذا . . . يضع ماكس شيلر نسقًا من المعارف ، يضم ستة أنواع من المعرفة ، التى تتباين مراتبها وفقا لطبيعتها وموقعها فى سلسلة المعارف على النحو التالى [(١)]:

- فى المرتبة الأولى ، تأتى المعرفة الدينية على رأس المعارف .
- وتليها عن كثب المعرفة الفلسفية فى المرتبة الثانية .
- وتأتى معرفة الغير ، أفرادًا وجماعات ، فى المرتبة الثالثة .
- وفى المرتبة الرابعة ، تأتى معرفة العالم الخارجى بأحيائه وجماده ..
- ثم تأتى المعرفة التقنية فى المرتبة الخامسة .
- وأخيرًا ، تأتى المعرفة العلمية فى المرتبة السادسة .

ويؤكد شيلر على أن هناك أنواعًا معينة من هذه المعارف ، يمكن إدخالها إلى المجال الاجتماعى بشكل أسهل من غيرها ، ويشير خاصة إلى النوعين الأخيرين من المعرفة ، كما أدخل المعرفة الفلسفية إلى حيز الدراسة الاجتماعية .

---

(١) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٢ ، ٦٨ .
ـ جرج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤١٩ .

وقد حاول شيلر إيضاح العلاقات الوظيفية بين بناء المجتمع الإقطاعى والفلسفة الواقعية [(١)]، وانهيار هذا المجتمع والفلسفة الاسمية [(٢)]، وظهور البورجوازية والفلسفة العقلية [(٣)].

ويلاحظ ماكس شيلر أن المجتمع الأوربى ، وخاصة بعد الثورة الصناعية ، قد فضل المعرفة التقنية والعلمية ، بينما ظل المجتمع الأسيوى ـ حتى وقت قريب بفضل المعرفة الميتافيزيقية ـ فى صورة الدين أو فى صورة الحكمة ، على حين كان المجتمع اليونانى القديم يقدر المعرفة الفلسفية إلى أبعد الحدود .

وقد أوضح شيلر أن المجتمعات المختلفة ترتب الأنواع المعرفية بشكل يختلف تبعًا لظروفها . وأشار فى هذا الصدد إلى دور الصفوة فى تنشيط التعاون بين جميع المجتمعات وكل الثقافات . وتصور أن مهمة علم اجتماع المعرفة تنحصر فى مساعدة هذه الصفوة على تجريد المعرفة من الأطر الاجتماعية ، وتخليصها من الشوائب الذاتية ، وإعادة النسق الأساسى بين الأنواع المعرفية المختلفة انسلاخًا عن الأطر الاجتماعية ، الأمر الذى انتهى بعلم الاجتماع المعرفى عند شيلر إلى أن يكون خادمًا لفلسفة السكون والثبات [(٤)].

أما بيتريم سوروكين Pitirim Sorokin (١٨٨٩ ـ ١٩٦٨) ، فقد حاول فى مؤلفه الضخم « الديناميات الاجتماعية والثقافية » الذى يقع فى أربعة أجزاء (نيويورك

---

(١) راجع : ص ٦٣ ـ ٦٥ من هذا الكتاب .

(٢) تذهب الاسمية Nominalism الى القول بأن المفاهيم الكلية مجرد أسماء للاشياء الجزئية ، وأن الكليات لا وجود لها فى الواقع ، ولا معنى لها فى الذهن أكثر من مجموعة الأشياء التى تنطبق عليها .

راجع بالتفصيل : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ١٤ .

ـ الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٥٢ .

ـ الموسوعة الفلسفية ، ص ٤٦٧ ـ ٤٦٨ .

ـ د. مراد وهبة : المعجم الفلسفى ، ص ٢٩ ـ ٣٠ .

(٣) راجع : ص ٤٥ ـ ٤٩ من هذا الكتاب .

(٤) انظر :

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٠ .

ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٠٤ ـ ١٠٥ .

١٩٣٧ـ ١٩٤١) أن يرسى دعائم علم اجتماع المعرفة على نظرية الدورات الثقافية [١]، التى عرضها بالتفصيل فى الجزء الثانى من مؤلفه ، والذى خصصه لدراسة « متغيرات أنساق الحقيقة » ؛ وفقًا لتغاير أنماط العقليات الثقافية ، التى يرتكز عليها الواقع الاجتماعى .

والقضية الرئيسية التى يدافع عنها سوروكين هى أننا «إذا عرفنا نسق الحقيقة السائد فى المجتمع ، أصبحنا قادرين على استنتاج الطبيعة العامة لفنه ، وموسيقاه وفلسفته ، وأخلاقه ، وكذلك الأنواع السائدة للعلاقات الاجتماعية فيه » [٢].

وقد اعتمد سوروكين فى بحثه على تراكمات هائلة من المعلومات المستخلصة من تاريخ الفلسفة والعلوم ، والمدعمة بشتى الإحصائيات المتصلة بشيوع العقائد وانتشار المذاهب التى يعرض لها . وقد خلص سوروكين من ذلك إلى تطوير مفهوم دورى للمعرفة البشرية يتقلب ، وفقًا لأنماط المجتمعات ، بين ثلاث مراحل متتالية ، ذات أنساق أيديولوجية وثقافية مختلفة ، تبدأ بمرحلة روحية دينية (حدسية) ، وتعقبها مرحلة مثالية (عقلية) ، وتليها فى النهاية مرحلة مادية (حسية) [٣].

ويرى سوروكين أن هذه الحركة الدورية ، التى تتكرر بشكل لانهائى ، هى الوسيلة الوحيدة للكشف عن جميع جوانب العالم اللانهائى للأفكار والقيم الأزلية . ولذلك ،

(١) فى مقابل الماركسية التى تنظر إلى التاريخ على أنه تقدم مستمر فى اتجاه واحد نحو الاشتراكية والشيوعية ، نشأت نظرية الدورات الحضارية ، التى تذهب إلى أن التكرار حتمى فى عملية التطور التاريخى الحضارى ، وأن التاريخ لايتحرك دائمًا فى اتجاه واحد ، وإنما يكون تحركه فى شكل دورات . ومن رواد هذه النظرية الفيلسوف الألمانى اشبنجلر (١٨٨٠ ـ١٩٣٦) والمؤرخ الإنجليزى توينبى . (١٨٨٩ ـ١٩٧٥) .
[راجع : روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٣٧]

(٢) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٥٠ .

(٣) انظر :
- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٣ ، ٦٨ .
- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢١ .
- د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٦٣ ـ ١٦٤ .
- بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ط٢ ، ١٩٧٣ ، ص ٤٥٧ .

فهو لا يخفى تفضيله وتقديره للمرحلة الأولى التى تحتل فيها المعرفة الدينية ، التى ترتبط عنده بالأنساق الحدسية ، المنزلة الأولى ؛ الأمر الذى يجعله يخاطر بالسير المعاكس لقانون المراحل الثلاث عند أوجست كونت (١).

ورغم الجهود القيمة التى بذلها سوروكين فى معالجة مشكلات علم اجتماع المعرفة ، فى ضوء البحوث التجريبية ، إلا أنه لم يستطع التخلص من الأفكار الفلسفية المسبقة ، كما أنه لم ينجح فى التغلب على كثير من المصاعب التى واجهته ، والتى كان من أبرزها أنه يحصر علم اجتماع المعرفة فى دراسة المعرفة الفلسفية ، التى ترتبط عنده بالأنساق العقلية . أما المعرفة العلمية والمعرفة التقنية التى ترتبط عنده بالأنساق الحسية ، فليست فى نظره سوى تطبيقات للمعرفة الفلسفية (٢).

ولقد كان لميول سوروكين الواضحة إلى الروحية الدينية ، ونزعته الفلسفية نحو المثالية العقلية ، وهجومه الصريح على المادية ، أثره البالغ فى اعتبار مذهبه ممثلاً للفكر البورجوازى ، ومعارضًا للاتجاه ، الذى سار فيه علم الاجتماع المعرفى الماركسى (٣).

أما كارل مانهايم karl Mannheim (١٨٩١ ـ ١٩٤٧) ، فقد حاول تقديم نظرية فى علم اجتماع المعرفة ، تجمع بين خليط من المذاهب الفلسفية والاجتماعية فى مزيج يوفق بين الهيجلية ، والماركسية ، والبراجماتية ، والوجودية .

---

(١) يميز كونت بين ثلاث مراحل فى تطور المجتمع البشرى ، تتطابق كل منها مع نمط معين من أنماط التفكير :

ـ المرحلة اللاهوتية : وفيها يتم تفسير الظواهر المختلفة بالرجوع الى قوى تفوق الطبيعة ، ويغلب على هذه المرحلة التفكير الدينى .

ـ المرحلة الميتافيزيقية : التى تسود فيها التفسيرات الغيبية ، ويغلب عليها التفكير الفلسفى المثالى .

ـ المرحلة الوضعية : التى تسود فيها المعرفة التجريبية ، ويغلب عليها التفكير العلمى .

راجع بالتفصيل :

يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٣١٧ ـ ٣٢٠ .

(٢) انظر :

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢١ ـ ٤٢٢ .

(٣) راجع :

ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفية الفلسفية ، ص ١٧١ ، ١٩٠ ، ١٩٥ ، ٢٠٠ .

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يهتم بدراسة الأيديولوجيات والمذاهب الفلسفية والعلمية والسياسية والأخلاقية والقانوية باعتبارها خاضعة للشروط الاجتماعية ، فإن دراسة مانهايم لعلم اجتماع المعرفة قد تفرعت من نظريته فى الأيديولوجيا (١).

وقد ميز كارل مانهايم بين نمطين أساسيين من التفكير يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بمعطيات الوسط الاجتماعى (٢):

** **الأول : الأيديولوجيا** Ideology : وهى جملة الأفكار المنسجمة مع الوجود والدافعة نحو المحافظة عليه .

** **والثانى : اليوتوبيا** Utopia : وهى جملة الأفكار ، التى لا تنسجم مع النظام الموجود ، بل تحاول تغييره ، معبرة عن تطلعات معينة نحو المستقبل .

وفى النمط الأول من التفكير ، يميز كارل مانهايم بين مفهومين للأيديولوجيا (٣):

* **أحدهما ، جزئى** : يختص بنظرية الأيديولوجيا .

* **والآخر ، كلى** : يختص بعلم اجتماع المعرفة .

أما الأيديولوجيا الجزئية : فهى تشير إلى ذلك الموقف الشكى ، الذى نقفه من أفكار الخصم وتصوراته ، من حيث هى تشويه لطبيعة الواقع الذى لا يتوافق الاعتراف به مع مصالحه ، كأن يخفى واقعة ، أو يغطى حادثة حسب هذه المصلحة أو تلك . ويمكن تحليل الأيديولوجيا الجزئية بالرجوع إلى الخصم ؛ لتفسير موقفه على الصعيد النفسى .

أما الأيديولوجية الكلية : فهى التى تتناول النظرة الكلية لفئة اجتماعية ، أو حقبة

---

(١) راجع : د. شبل بدران : صناعة العقل ـ دراسة فى العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ، كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٧٣ـ٧٩ .

(٢) انظر بالتفصيل :

- Karl Mannheim : Ideology and Utopia, An Introduction to The Sociology of Knowledge, Translated from the German by : Louis Wirth and Edward Shils, Routledge & Kegan Paul , London, 1976, pp. 49 - 96 .

(٣) Ibid., pp. 49 - 53 .

تاريخية ، من حيث هى منتوجات للحياة الاجتماعية التى تساهم فيها . ويمكن تحليل الأيديولوجيا الكلية على الصعيد الفكرى ، بالرجوع إلى الفئة الاجتماعية بعيدًا عن التقييمات الأخلاقية ، وذلك بدراسة العلاقة بين مختلف الفئات الاجتماعية وموقفها الاجتماعى من ناحية ، والخصائص المختلفة لبنية التفكير وأشكال المعرفة من ناحية أخرى .

ويرى مانهايم أن العامل الاجتماعى الذى يؤثر فى التفكير هو « الفئة » بوضعها الاجتماعى ، الذى يحدد سلطتها السياسية والاقتصادية ، ووضعها التاريخى الذى يحدد مكانتها وقيمتها عبر تطور الزمان . أما الفئات فيعنى بها مانهايم الطبقات الاجتماعية ، والجماعات المهنية ، والطوائف الدينية ، والمدارس ، وغيرها من الفئات التى تحكمها قوانين أساسية خاصة (١).

وعلى الرغم من تأكيد مانهايم على ضرورة تحديد منظور كل الأفكار ، حتى أفكار الباحث الخاصة ، والبحث عن أصولها الاجتماعية (٢)، الا أنه قد استثنى من ذلك الرياضيات والعلوم الطبيعية. أما العلوم الاجتماعية والتاريخية والسياسية والفلسفية ، فهى التى تتطابق ـ بدرجات متفاوتة ـ مع الأوضاع الاجتماعية والتاريخية للفئات الاجتماعية ، التى تستعمل هذه المعارف الكيفية كوسيلة للتكيف مع الظروف والأوضاع الفعلية ؛ من أجل الحصول على السلطة الاقتصادية والسياسية ، أو المحافظة عليها(٣).

ومن هنا ، كانت وظيفة المعرفة عند مانهايم « وظيفة عملية بحتة » (٤)، وهى النتيجة نفسها ، التى انتهى إليها الفيلسوف الأمريكى جون ديوىJohn Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢) بخصوص دينامية المعرفة ، واستخدامها كوسيلة أو أداة (٥)،

(١) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١١٥ ـ ١١٦ .

(٢) راجع : - Harold Rugg, (ed .) , OP . Cit ., PP. 167 - 170 .

(٣) انظر : د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١١٦ ـ ١١٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٢٥ ، ١٥٠ .

(٥) طبقًا لما يقول به مذهب الوسيلة أو الأداتية Instrumentalism عند ديوى فإن المفاهيم والقوانين العلمية والنظريات هى مجرد أدوات أو وسائل ، أو مفاتيح الى الموقف ؛ أى « خطط عمل » .
[راجع : روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٥]

مستندًا فى ذلك إلى أسلوب فلسفى فى التفكير ، دون الاستعانة بعلم الاجتماع المعرفى(1).

ويميز كارل مانهايم فى المعرفة بين نمطين (2):

ـ **نمط المعرفة العلمية** : وتهدف إلى إدراك الظواهر التى يحكمها قانون عام وشامل وضرورى .

ـ **نمط المعرفة الاجتماعية** : وتتمثل فى إدراك الظواهر النوعية الخاصة ، التى لا يحكمها قانون عام .

ويرى مانهايم أن المعرفة الاجتماعية لا تنفصل عن الطبقات الاجتماعية ، ولذلك فإن النظريات الاجتماعية لا يمكنها أن تقدم سوى معرفة نسبية الطابع ؛ لأنها ترتبط وظيفيًا بالوضع الاجتماعى للطبقات ، وتعبر عن مصالحها الاقتصادية ، ومواقعها السياسية ، ومن ثم ، فهى معرفة مشوهة .

وقد أكد مانهايم ، متأثرًا فى ذلك بشيلر ، على دور المثقفين فى تخليص المعرفة من الشوائب الذاتية ، وتحريرها من التأثيرات الاجتماعية (3)، لأنهم بحكم ثقافتهم المشتركة، يكون فى إمكانهم التحرر من الروابط الاجتماعية ، وتجاوز النظرة الضيقة للطبقات ، وتفهم جميع الآراء ، والالتقاء مع جميع التيارات الفكرية (4)، التى تضمن للمعرفة قيمتها الموضوعية (5).

---

(1) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٥ .

(2) انظر : أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ٤٩ ـ ٥٠ .

(3) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٩ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٤ .

(4) راجع : ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٢ ، ١٣٨ ، ١٤٢ ـ ١٤٣ .

وقارن : ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٤٤ .

(5) راجع : ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٤ .

ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢١ .

وقارن : ـ د. شبل بدران : صناعة العقل ، ص ٧٨ ـ ٧٩ .

وهكذا تقوم « النخبة المثقفة » عند مانهايم بدور « العقل المطلق » عند هيجل ، و «البروليتاريا » عند ماركس ، و « الصفوة » عند باريتو [1]؛ لأن تأثر المعرفة بالأطر الاجتماعية يحط فى نظرهم من قيمتها [2].

وخلاصة القول ، أن مانهايم ظل مخلصًا للرأى التقليدى القائل بأن تأثير الإطار الاجتماعى فى المعرفة يضع صدقها موضع شك ، وهو يشترك فى الأمل مع أولئك الذين يعتقدون أن المعرفة قادرة على التخلص من هذا التأثير فى الحال ، أو فى المآل ، وهو ما يريد أن يسخر فيه علم الاجتماع المعرفى [3].

ورغم التحفظات التى لا يمكن تجاهلها على نظرية مانهايم فى علم اجتماع المعرفة[4]، إلا أنه لابد من الاعتراف بفضل مانهايم فى تحقيق المنجزات التالية [5]:

ـ أوضح أن هناك ارتباطات وظيفة بين الأنواع المعرفية والأطر الاجتماعية ، وإن كانت جميع أنواع المعارف ترد عنده إلى المعرفة السياسية ، المشدودة بدورها إلى المعرفة الفلسفية.

ـ بيَّن أن المعرفة لا ترتبط فحسب بالطبقات الاجتماعية ، وإنما ترتبط كذلك بمجموعة أخرى من الكيانات الاجتماعية الجزئية ، مثل : الأجيال ، والطوائف

(١) باريتو Pareto (١٨٤٨ ـ ١٩٢٣) : وهو عالم الاجتماع الإيطالى ، الذى تميز ببحوثه فى « الصفوة » التى يعرفها بأنها «طبقة من الناس لديها أعلى المؤشرات المتعلقة بنشاطها» .
بوتومور : الصفوة والمجتمع ، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٧٨، ص ٢٦ .

(٢) د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٠٦ .

(٣) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٤ .

(٤) راجع : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٦٩ ـ ٧٠ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٦ ـ ٤٢٧ .
ـ د. عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٢١ ـ ١٢٨ ، ١٣٨ ـ ١٤٦ .
ـ د. زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة ، ص ١٩٦ ـ ١٩٧ .
ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢١ .

(٥) انظر : ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٥ ـ ٤٢٦ .
ـ د. . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ١٣٧ ـ ١٣٨ .

الدينية، والتجمعات المهنية ، المدارس ، وإن لم يحدد بدقة الأطر الاجتماعية ، التى تتضمن الجماعات ، والطبقات الاجتماعية والمجتمعات الكلية .

ـ وسَّع ميدان علم اجتماع المعرفة بحيث يشمل دراسة وسائل التعبير والاتصال كالإشارات والرموز ، التى تتغير حسب الأوساط الاجتماعية التى تتوجه إليها .

ـ أشار إلى إمكانية التعاون الإيجابى بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة ، وإن لم يكن واعيًا بحدود هذا التعاون ، ولا بالخطر الكبير الناجم عن الخلط بين هذين الفرعين من الدراسة ، وهو ما تنبه إليه غورفيتش فى دراسته الاجتماعية للمعرفة [١].

وقد حاول جورج غورفيتش G. Gurvitch (١٨٩٦ ـ ١٩٦٥) تقديم نظرية متكاملة فى هذا المجال ، تبين حدود التعاون بين علم اجتماع المعرفة يشمل موضوع العلم ، ويعتبر ـ فى الوقت نفسه ـ حصرًا لأهدافه .

يرى غورفيتش أن علم اجتماع المعرفة هو دراسة الترابطات الوظيفية ، التى يمكن إقامتها بين [٢]:

ـ مختلف أنواع وأشكال وأنساق المعرفة من ناحية .

ـ والأطر الاجتماعية المتنوعة ، أى المجتمعات الكلية (الحضارات والأمم) والطبقات الاجتماعية ، والتجمعات البشرية الخاصة ، كبيرة كانت أم صغيرة ، من ناحية أخرى .

وهذه المهمة الرئيسية لعلم اجتماع المعرفة لن تتحقق وتكتمل إلا بدراسة مدققة ومفصلة لجوانب أخرى ، هى [٣]:

ـ العلاقة بين التدرج المتغير للأنواع المعرفية ، والتدرج المتحرك للظواهر الحضارية الأخرى (الاخلاق ، القانون ، الدين ، التربية . . الخ) .

(١) جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٢٧ .
(٢) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٣٢ .
ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٠ .
(٣) انظر : المرجع السابق ، الموضع نفسه .

ـ دور المعرفة وممثليها فى مختلف أنماط المجتمعات .

ـ شتى طرائق التعبير والتعميم والتوصيل المعرفية .

ـ مظاهر الابتعاد والاقتراب بين مختلف أنواع المعرفة ، حسب ارتباطاتها المختلفة بأطر اجتماعية معينة .

ـ الحالات الخاصة بالتباين والتباعد بين الأطر الاجتماعية والمعرفة .

ويتلخص عمل غورفيتش هنا فى محاولتين (١):

* **الأولى** : تتمثل فى تصنيف أنواع المعرفة وأشكالها .

* **والثانية** : تتمثل فى تحديد العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية .

أما أنواع المعرفة التى حددها غورفيتش ، فتنتمى إلى سبعة أصناف ، هى (٢):

١ ـ المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى : وهى عبارة عن مجموع متناسق من صور العالم الخارجى ، التى توضع فى امتدادات وأبعاد زمانية ومكانية متباينة ، ويمكن إدراك هذه المعرفة وصياغتها فى مفاهيم وفى معايير كمية ، ويتميز هذا الإدراك بأنه ذو طبيعة جماعية .

٢ـ معرفة الآخر ، ومختلف أنواع المعرفة بالنحن ، والجماعات ، والطبقات ، والمجتمعات الكلية : وهذا النوع من المعرفة يقوم على تصور هذه العناصر كأشياء واقعية وحقيقية .

٣ـ معرفة الحس المشترك (٣): وهى نوع خاص من المعرفة ، التى يمكن الإشارة إليها بأنها « معرفة الحياة اليومية» .

---

(١) د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢٢ .

(٢) انظر بالتفصيل :

ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٣٠ـ٤٦ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٢ ـ ٤٣٥ .

(٣) الحسى المشترك Common Sense : يُطلق فى الاستعمال الحديث على مجموع المبادىء المشتركة ، والآراء الشائعة ، والعادات ، وأشكال التفكير التى يأتيها الإنسان فى نشاطه اليومى .

٤ ـ المعرفة التقنية : وهى معرفة قائمة بذاتها ، وتدخل بشكل مباشر ضمن « القوى المنتجة » ، وتتميز بالرغبة فى السيطرة على عالم الطبيعة والإنسان والمجتمع .

٥ ـ المعرفة السياسية : وهى المعرفة التى تكمن جوهريا فى الآراء والمواقف ، التى تنبثق مباشرة من الصراع الاجتماعى ، ويمكن رصدها ، بوجه خاص ، فى الأفعال والنزاعات والصراعات ، حيث تتصادم الجماعات والطبقات والأحزاب تصادمًا مباشرًا. والمعرفة السياسية معرفة منحازة تمامًا ، وتملك طابعًا تحزبيًّا متميزًا .

٦ ـ المعرفة العلمية : وهى المعرفة التى تميل إلى التجرد ، والانفتاح ، والتراكم ، والتنظيم ، والتوزان بين العقلى والتجريبى ، وتنطلق هذه المعرفة من أطر مرجعية يمكن التحقق منها تجريبيا .

٧ ـ المعرفة الفلسفية : ويتميز هذا النوع من المعرفة بالعلو والتباعد والأرستقراطية . ونظرا لأنه يترفع عن المعرفة العلمية ، فإن المعرفة الفردية تسود فيه على المعرفة الجماعية ، ومن هنا البرج العاجى الشهير للفلاسفة . وإن كان هذا لم يمنع من تبلور المعرفة الفلسفية فى مذاهب متمايزة ، ومدارس متصارعة .

ويرى غورفيتش أن هذه الأنواع المعرفية تحتل مراتب متغيرة فى التسلسل الهرمى للأنساق المعرفية ، وفقًا للأنماط الاجتماعية المختلفة ، التى ترتبط بسيطرة نوع معين من المعرفة على سائر الأنواع الأخرى . فبينما كانت المعرفة الفلسفية تحتل المرتبة الأولى فى بلاد اليونان القديمة فى ظل المجتمع الإقطاعى ، أصبحت المكانة الأولى فى المجتمعات الراهنة للمعرفة التقنية والمعرفة السياسية فى ظل المجتمع الرأسمالى المنظم [(١)].

أما الأشكال المعرفية التى توجد داخل كل نوع من أنواع لمعرفة ، والتى تتبدل أيضًا

= راجع : ـ المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٧٢ .
ـ د. مراد وهبة : المعجم الفلسفى ، ص ١٧١ ـ ١٧٢ .
ـ روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٨٣ .

(١) انظر : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٢ ، ٣٠ ، ٤٦ .

وفقًا للإطارات الاجتماعية ، فقد حددها غورفيتش فى هذه الثنائيات الخمسة المتقابلة[1]:

١ ـ المعرفة الصوفية والمعرفة العقلية .

٢ ـ المعرفة التجريبية والمعرفة التصورية .

٣ ـ المعرفة الوضعية والمعرفة النظرية .

٤ ـ المعرفة الرمزية والمعرفة المطابقة .

٥ ـ المعرفة الجماعية والمعرفة الفردية .

وتبرز العلاقة بين أنواع المعرفة وأشكالها فى التوازى الموجود بين بعض الأنواع وبعض الأشكال ؛ فهناك أنواع من المعرفة ، تميل إلى التأثر بأشكال خاصة من المعرفة دون غيرها ؛ فالمعرفة الفلسفية مثلاً تميل إلى الفردية ، بينما تنزع المعرفة العلمية إلى الجماعية ، وتتجه المعرفة التقنية نحو المطابقة ، وتميل المعرفة الإدراكية للعالم الخارجى إلى التجريبية ، وتتجه المعرفه السياسيةإلى الشكل الرمزى ، وهكذا [2].

أما عن تحديد العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية ، فقد أكد غورفيتش على أمرين[3]:

ـ **الأول** : أن العلاقة بين المعرفة والأطر الاجتماعية ليست علاقة سببية ؛ إذ لا يمكن القول بأن علم اجتماع المعرفة يجعل من الواقع الاجتماعى سببًا للمعرفة ، أو العكس ، فالمعرفة ـ كظاهرة اجتماعية ـ ليست سوى جانب أو قطاع من الظاهرة الاجتماعية الكلية التى تكون المعرفة جزءًا منها .

ـ **الثانى** : أن البحث فى علم اجتماع المعرفة يقتصر على دراسة الترابطات الوظيفية

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٤٧ .

(٢) راجع : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥١ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٧ .

(٣) انظر : ـ جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ١٧ ـ ١٨ .

ـ جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣١ ـ ٤٣٢ .

بين المعرفة والأطر الاجتماعية ، وملاحظة أوجه التناظر بينهما ، دون التطرق إلى بحث مشكلة ما قد يكون بينهما من تأثير متبادل .

وقد حاول غورفيتش دراسة الارتباطات الوظيفية بين مختلف أنواع المعارف وأشكالها وأنساقها من جهة ، والأطر الاجتماعية فى جميع مستوياتها الصغرى (الميكروسوسيولوجيا) والكبرى (الماكروسوسيولوجيا) من جهة أخرى [(١)]. وانتهى من ذلك إلى تأكيد دور الأشكال المعرفية فى إبراز تقلبات الأنواع المعرفية والمنظومات المعرفية، وتشكيل القاعدة الضرورية لدراسة الترابطات الوظيفية بين المعرفة والواقع الاجتماعى [(٢)].

وأخيرًا . . . يتناول غورفيتش مشكلة العلاقة بين علم اجتماع المعرفة ، كما يفهمه ، ونظرية المعرفة ، ويشير إلى إمكانية التعاون بينهما ، دون أن يطغى أحدهما على الآخر .

يرى غورفيتش أن « علم اجتماع المعرفة » و « الإبستمولوجيا » يملكان قاسمًا مشتركًا من الموضوعات التى يدرسها كل منهما بطريقة مختلفة ، الأمر الذى يقودهما إلى التلاقى، ويجعل ، بذلك ، من الممكن حدوث مساهمة متبادلة ، سلبية وإيجابية على حد سواء ، وبالتالى يجعل من الممكن التعاون المشروع بين هذين العلمين ، دون أن ينحل أحدهما إلى مجرد تابع للآخر [(٣)].

أما ما هو مشترك بين علم اجتماع المعرفة والإبستمولوجيا ، فيحدده غورفيتش فى المسائل التالية [(٤)]:

---

(١) راجع : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٩ ، ٥٢ ، ٧٣ .
- نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٤٠ .
- د. إسماعيل عبد البارى : أسس علم الاجتماع ، ص ٩٠ .

(٢) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٥٢ .
- جورج غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٣٨ .

(٣) قارن : بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ١٠٨ - ١٠٩ .

(٤) انظر : - جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٥ .
- د. محمد وقيدى : ما هى الإبستمولوجيا ، ص ٢٤٨ .

أ ـ مسألة المعارف الجماعية : يؤكد غورفيتش على أهمية التسليم بالمعارف الجماعية التى تتصل جدليا بالمعارف الفردية ، وتقوم على التجارب ، والحدوس ، والأحكام الجماعية ، ويشهد على وجودها تاريخ الحضارات البشرية (١).

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يهتم بدراسة هذه المعارف الجماعية من حيث مظاهرها ، وعلاقاتها بالظواهر الاجتماعية الأخرى ، وارتباطاتها بالأطر الاجتماعية ، فإن الأمر الذى يخص الإبستمولوجيا هو مسألة الذوات العارفة الجماعية ، وصلاحية أحكامها المعرفية ، وقيمتها بالنسبة إلى المعارف الفردية .

ب ـ مسألة الرموز الاجتماعية الفكرية : يرى غورفيتش أن الحياة الاجتماعية لا تخلو من الرموز ذات السيطرة الفكرية ، وهى الرموز التى تكمن فى الصور المختلفة للعالم الخارجى ، والمقاييس ، والمقولات المنطقية ، والمقادير الرياضية ، والجهاز المفهومى للعلوم المختلفة (٢).

وإذا كانت الإبستمولوجيا تختص بالبحث فى شروط صلاحية هذه الرموز وقيمتها ، فإن علم اجتماع المعرفة يتجه إلى البحث فى اختلافها وفى تحولها ؛ تبعًا للجماعات التى تبدعها أو للجماعات التى تتلقاها ؛ أى إنه يبحث فى الأطر الاجتماعية لهذه الرموز المعرفية .

جـ ـ مسألة الإشارات الاجتماعية المعرفية : يميز غورفيتش بين الإشارات والرموز رغم التداخل بينهما ، فيذهب إلى أن الاشارات هى عبارات ، تقوم بدور الوسيط بين الدلالات وما تدل عليه . ومثال ذلك أن السهم الذى يشير إلى الاتجاه الواجب اتباعه لبلوغ هذه الطريق أو تلك ، هو إشارة تحمل الدلالة على أن هذا هو الطريق الصحيح ؛ للوصول إلى المكان المنشود (٣).

فالإشارات الاجتماعية هى الدلالات التى تقوم بدور الواسطة ، التى تنتقل بها

---

(١) جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

المعارف إلى الأفراد والجماعات . ومن مهمة الإبستمولوجيا البحث فى صلاحيتها لأداء هذه الوظيفة . أما علم اجتماع المعرفة ، فيختص بالبحث فى التحولات ، التى تطرأ على هذه الدلالات فى علاقتها بالأنماط الاجتماعية [1].

وبعد أن حدد غورفيش الميدان المشترك الذى يعمل فيه علم اجتماع المعرفة والإبستمولوجيا ، حرص على أن يحدد أيضًا مظاهر التعاون المتبادل ، الذى يمكن أن يقوم بينهما على النحو التالى :

أولا : من جهة نظرية المعرفة : يمكن أن تسهم إيجابيًّا فى علم اجتماع المعرفة من حيث [2]:

- تسهم نظرية المعرفة بجهودها فى الإحاطة بالمعرفة بوصفها واقعة اجتماعية متميزة عن وقائع اجتماعية أخرى ، وفى التمييز بين أنواع المعرفة وأشكالها .

- تساعد نظرية المعرفة على وضع المعرفة فى منظور سوسيولوجى ، لا يفتح باب النقاش حول صلاحية هذه المعرفة .

- تفتح نظرية المعرفة الطريق أمام تفسير سوسيولوجى لاتجاهات المعرفة ، لا يختلط إطلاقًا مع مسألة تفاوتها .

ثانيا : أما من جهة علم اجتماع المعرفة : فيمكن أن يسهم إيجابيًّا فى نظرية المعرفة من حيث [3]:

- يضع علم اجتماع المعرفة كنزًا من الأدوات الملموسة ، والتجارب المتراكمة تحت تصرف نظرية المعرفة ، من خلال بحوثه التجريبية حول مراتب أنواع المعرفة ، وحول أشكال المعارف داخل كل نوع منها ، وحول العلاقات بين منظومات المعارف والمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

---

(١) د. محمد وقيدى : ما هى الإبسمولوجيا ، ص ٢٤٩ .

(٢) انظر : جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ص ٢٥ - ٢٦ .

(٣) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٦ - ٢٧ .

ـ يطرح علم اجتماع المعرفة على نظرية المعرفة بعض المشكلات ، التى يكون على نظرية المعرفة أن تعمل بوسائلها الخاصة على حلها .

ـ يسهم علم اجتماع المعرفة ، بمسائله التى يطرحها ، ونتائجه التى يضعها أمام نظرية المعرفة ، فى أن يجبر نظرية المعرفة على استبعاد الحلول التبسيطية للمسائل المعرفية ، والتوجه نحو فهم أعمق للدور الفعلى للمعرفة فى الأنماط الاجتماعية المختلفة .

وهكذا . . . يتحقق التعاون المشروع ، والتكامل المنشود ، بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة ، وذلك بتبادل الإسهامات بينهما ، دون أن يدخل أحدهما تحت سيطرة الآخر ؛ لأن فى هيمنة أحدهما على الآخر ، مضرة بنظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة على حد سواء (١).

وعلى الرغم من أن مساهمة غورفيتش فى علم اجتماع المعرفة قد تعرضت لكثير من الانتقادات (٢)، الا أن دراسته التى شملت المعرفة فى مختلف أنواعها وأشكالها وأنساقها، والواقع فى مختلف تجلياته ومستوياته ، تعد «أثرى وأغنى دراسة ظهرت فى هذا الميدان » (٣).

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى إطار المجتمع إلى أن المعرفة بطبيعتها اجتماعية ، وأن دراستها بوصفها ظاهرة اجتماعية من اختصاص علم اجتماع المعرفة ، الذى يتناول بالدراسة مختلف أنواع المعارف وأشكالها وأنساقها فى علاقتها بالواقع الاجتماعى فى كافة ميادينه ، ومختلف مستوياته وأن هناك اجتهادات كثيرة فى تفسير هذه العلاقة بين المعرفة والمجتمع ، وأن هذا التفسير إنما يتم غالبًا بالرجوع إلى نظرية المعرفة الفلسفية ، وأن هذه الاجتهادات إنما تعبر عن الفكر البورجوازى أحيانًا ، وتمثل الفكر الماركسى أحيانًا أخرى ، أو تتوسط بينهما فى أحيان ثالثة .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧ ، ٢٥ ، ٢٧ .
أيضًا : غورفيتش : علم الاجتماع المعرفى ، ص ٤٠٨ .
(٢) راجع على سبيل المثال :
ـ د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٠٣ـ ٣١٢ .
ـ د. الطاهر لبيب : سوسيولوجيا الثقافة ، ص ٢٣ .
ـ د. فريدريك معتوق : منهجية العلوم الاجتماعية ، ص ٣٣ .
(٣) د. عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٣٠٣ .

فهناك علم اجتماع المعرفة البورجوازى ، الذى يمثله كوندرسيه ، الذى أكد التطابق التام بين المعرفة والواقع الاجتماعى ، وسان سيمون الذى ذهب إلى القول بوجود توافق بين النظم الاجتماعية والأنواع المعرفية ، وأوجست كونت الذى ربط المعرفة بالواقع الاجتماعى ، وأميل دوركايم الذى نظر إلى الأفكار العقلية باعتبارها نتاجًا للحياة الاجتماعية ، وليفى بريل الذى أكد أن الوظائف العقلية للفرد وثيقة الصلة بالواقع الاجتماعى ، وسلّم بوجود أنواع مختلفة من المعرفة طبقًا للأنماط الاجتماعية المختلفة .

وفى مقابل علم اجتماع المعرفة البورجوازى ؛ يتميز علم اجتماع المعرفة الماركسى بالارتباط بالمشاكل الاجتماعية والاقتصادية ، التى يتوقف عليها نمو الحياة الإنسانية . وقد نظر ماركس إلى الوعى الإنسانى باعتباره انعكاسًا للوجود الاجتماعى ، وشارك إنجلز فى القول بأن الأفكار السائدة فى كل حقبة تاريخية هى أفكار الطبقة المسيطرة . وأكد لوكاتش على التأثير المتبادل بين التاريخ والوعى الطبقى ، وحاول تطوير المنهج الجدلى من أجل إرساء دعائم مجتمع دون طبقات . وأكد جولدمان أهمية ارتباط الوعى الإنسانى بالنضال ؛ من أجل تحقيق الأهداف المجتمعية .

وقد تعرض علم الاجتماع الماركسى لانتقادات كثيرة من جانب أنصار البورجوازية ، وكان على رأس هؤلاء ماكس فيبر ، الذى أنكر محاولة الماركسية الوصول إلى مفاهيم شمولية لتفسير الظواهر الاجتماعية ، ونظر إلى المعرفة باعتبارها شيئًا منفصلاً عن الواقع الاجتماعى .

وقد أسهم فى تطوير علم اجتماع المعرفة ماكس شيلر ، الذى توصل إلى اكتشاف أنواع متعددة من المعارف ، تتغير وفقًا لوظيفة الواقع الاجتماعى ، وأوضح أن ترتيب الأنواع المعرفية فى المجتمعات المختلفة ، إنما يختلف تبعًا لظروفها . وحاول سوروكين أن يرسى دعائم علم اجتماع المعرفة على نظرية الدورات الثقافية ، وتوصل إلى تطوير مفهوم دورى للمعرفة البشرية ، يتغير وفقًا لأنماط المجتمعات المختلفة ، وحاول كارل مانهايم تأسيس علم اجتماع المعرفة على نظريته فى الأيديولوجيا ، وأوضح أن هناك ارتباطات وظيفية بين الأنواع المعرفية والأطر الاجتماعية ، وحاول جورج غورفيتش تقديم نظرية متكاملة فى مجال التعاون المتبادل بين علم اجتماع المعرفة ونظرية المعرفة ، بحيث

يمكن لنظرية المعرفة أن تسهم إيجابيًّا فى تطوير علم اجتماع المعرفة ، الذى يمكن بدوره أن يتعاون مع نظرية المعرفة فى حل كثير من المسائل المعرفية ، من غير أن يحل أحدهما محل الآخر .

ولكن : هل يمكن الاستفادة من هذا التعاون الإيجابى بين نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة فى ميدان التربية ؟

المعرفة ظاهرة اجتماعية ، يختص بدراستها علم اجتماع المعرفة . والتربية عملية اجتماعية يختص بدراستها علم اجتماع التربية . والمدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها الأساسية هى التربية ، ورأس مالها هو المعرفة ، والعلم الذى يختص بدراسة المبادىء التى تستند إليها عملية اختيار المعرفة ، وتوزيعها فى المؤسسات التربوية ، وتنظيمها ونقلها فى المناهج الدراسية ، هو علم اجتماع المعرفة التربوية ، الذى يتعامل مع نظرية المعرفة فى ميدان التربية .

الفصـــل الثالــث

نظريــة المعرفــة في ميدان التربية

[١]علم اجتماع المعرفة التربوية :

شهدت بداية القرن العشرين مولد علم اجتماعى جديد ، يختص بالدراسة العلمية للتربية كعملية اجتماعية . وقد أطلق على هذا العلم ، فى البداية ، « علم الاجتماع التربوى » Educational Sociology ، الذى ظهر كفرع تطبيقى من فروع علم الاجتماع العام ، ثم ما لبث أن تطور إلى «علم اجتماع التربية » Sociology of Education، الذى أصبح أكثر ارتباطًا بالتربية ، والذى تطور ، بدوره ، من مرحلة علم اجتمـاع التربية التقليدى إلى مرحلة علم اجتماع التربية الجديد، الذى اقتحم مجال المعرفة التربوية ، فكانت نشأة علم اجتماع المعرفة التربوية كفرع جديد من علم اجتماع التربية [١].

ومن المعروف أنه قد تم الإعلان عن مولد علم اجتماع المعرفة التربوية على يد مايكل يونج M. Young فى كتابه « المعرفة والضبط الاجتماعى » (١٩٧١) ، الذى هاجم فيه علم اجتماع التربية التقليدى ، وبشر بالعلم الجديد .

أما علم اجتماع التربية التقليدى ، الذى كان مزدهرًا فى الخمسينيات وأوائل

---

(١) راجع بالتفصيل :

ـ د. عبد السميع سيد أحمد : علم اجتماع التربية الجديد ـ من أين وإلى أين ؟ (ضمن : دراسات فى علم الاجتماع التربوى) ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣ ، ص ٣٧ ـ ٧٠ .

ـ د. على الشخيبى : علم اجتماع التربية ـ كيف بدأ . . وإلى أين ؟ .

(ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة) م ١ ، جـ ٤ ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٢ ـ ١٩٠ .

الستينيات ، اعتمادًا على السيادة النظرية للوظيفية البنيوية Structural Functional-ism ، ونظرية رأس المال البشرى Human Capital Theory ، فقد أخذ فى الانحسار مع اواخر الستينيات بعد الهزة العنيفة ، التى تعرض لها نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ، التى سادت العالم خلال تلك الفترة ، وكان من أهمها(١):

ـ انحسار النظرية الوظيفية ـ البنيوية التى سيطرت على علم اجتماع التربية التقليدى بعد النقد الشديد ، الذى تعرضت له من جانب الاتجاهات الجديدة المعارضة . وقد شمل هذا النقد المسلمات ، التى تقوم عليها هذه النظرية من حيث سعيها نحو تثبيت النظام السياسى القائم ، والحفاظ على مصالحه ، وحرصها على الإبقاء على الأوضاع الاجتماعية السائدة ، كما هى دون تغيير ، ومن حيث نظرتها إلى المجتمع الذى يعلو على الأفراد ، ويحيط بهم ، يتحكم فيهم ، ويشكلهم وينظمهم ويوزع الأدوار المطلوب منهم القيام بها ، ويحدد قواعدها ، ويرسم أحكامها .

كما تضمن النقد أيضًا ، أن هذه النظرية بالغت فى الاهتمام بدور التكنولوجيا فى التربية ، كما اهتمت أيضًا بدراسة عملية انتقاء وتوزيع التلاميذ على أنواع التعليم والتدريب المختلفة ، فى الوقت الذى أهملت فيه البحث فى الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات ، الأمر الذى انعكس على التربيةفى صورة إهمال لمحتوى العملية التعليمية .

ـ اهتمام نظرية رأس المال البشرى بدور التكنولوجيا فى التعليم ، وتأكيدها استخدام المصادر البشرية بكفاءة عالية ، واستغلال أقصى طاقاتها من أجل الحصول على أعلى عائد ، كان من شأنه أن يحول التربية إلى عملية اقتصادية استثمارية ، وأن يحول المدارس إلى وحدات إنتاجية ، وأن يحول المجتمع إلى سوق للمال ، وأن يحول الفرد إلى ما يشبه البقرة الحلوب ، التى يتم تربيتها بحيث تدر أكبر قدر ممكن من اللبن . وقد أحدثت

(١) انظر : ـ د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤١ ، ٦٣ ، ٧٧ .
ـ د. على الشخيبى : علم اجتماع التربية ، ص ١٨٠ ـ ١٨١ .
ـ د. عصام هلال : الأساس الطبقى لإنتاج المعرفة التربوية (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد السابع ، ١٩٨٧) ؛ ص ١٤٣ ـ ١٤٦ .

هذه النظرة شرخًا فى الكيان البشرى ؛ لأن الإنسان لا يكون منتجًا فحسب ، وإنما يشارك فى الإنتاج باعتباره تنظيماً اجتماعيًا يشارك فيه المنتج بمعارفه ، وقيمه ، ومهارته وقدراته ، وتاريخه ، وطموحه .

ـ الأزمة الاجتماعية التى عاشتها دول كثيرة من العالم ، خلال فترة الستينيات ، والتى بلغت ذروتها فى ثورة الطلاب على سلطة الأساتذة والمؤسسات ، التى كانوا يمثلونها ، والمناهج والنظريات التى كانوا يطبقونها .

ويرى مايكل يونج أن علم اجتماع التربية التقليدى قد باء بالفشل لسببين (١):

ـ **أحدهما** : أن فروض هذا العلم قد فشلت فى الصمود أمام التساؤلات ، التى أثيرت حوله .

ـ **الثانى** : أن الباحثين أخذوا هذه الفروض مأخذ التسليم عند تصديهم للمشكلات التربوية المختلفة ، من غير أن يحاولوا فحصها ، وبيان قيمتها ، وأهميتها بالنسبة للتربية .

ويذهب يونج إلى أن المدخل الحقيقى للإصلاح هو أن يهتم العلم الجديد ، علم اجتماع المعرفة التربوية ، بدراسة المبادىء التى تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية ، وكيفية انتقائها وتقييمها فى المؤسسات التربوية ، وطريقة تنظيمها ونقلها فى المناهج الدراسية (٢).

ويرى يونج أن المدخل الحقيقى للتعليم هو معرفة ثقافة «الحس المشترك» (٣) وكيف يمكن ربطها بالمعرفة المقدمة فى المدارس (٤).

(١) انظر : ـ د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٢ .
ـ د. عصام هلال : الأساس الطبقى لإنتاج المعرفة التربوية ، ص ١٤٣ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- Michael F.D. Young : Curricla and the Social Organization of Knowledge,in "Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education, Richard Brown, (ed.), Tavistock Publications, 1973, pp. 339 - 358 .

(٣) راجع ص ١٠٩ من هذا الكتاب .

(٤) د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٣ .

هذه هى المنطلقات الأساسية لعلم اجتماع المعرفة التربوية ، أما الإطار النظرى الذى يستند إليه هذا العلم ، فيمكن تحديده ـ فى مقابل النموذج التقليدى للمعرفة ـ من عدة زوايا (١):

أولا : من حيث معنى ومصدر المعرفة :

المعرفة فى النموذج التقليدى عبارة عن مفاهيم ، وضعها الإنسان فى لغته الخاصة التى تتحدد معرفته بحدودها التى تحدد عالمه أيضًا . وتنشأ هذه المفاهيم من تفاعل الإنسان مع الخبرة فى عملية التعلم ، الذى يمكنه من التعميم عن طريق إدراك العلاقات ، وتصنيف الأشياء ، وتنظيم الأحداث ، وتكوين المفاهيم التى يستحيل التعلم دونها .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية . . فإن المعرفة لم تنشأ من فراغ ، ولم تحدث فجأة، وإنما تكونت خلال التاريخ الطويل للمجتمعات الإنسانية كنتيجة لمحاولات الناس حل المشكلات التى يواجهونها فى حياتهم اليومية ، ولذلك لا يمكن فصل المعرفة عن سياقها التاريخى ، الذى ظهرت فيه ، لأن هذا الفصل من شأنه أن يفقد المعرفة معناها الإنسانى؛ فالمعرفة مسألة اجتماعية وتاريخية ، وليست فقط مسألة فنية وموضوعية .

ثانيا : من حيث نظم ومجالات المعرفة :

المعرفة فى النموذج التقليدى تستند إلى المفهوم كمبدأ للتوحيد والتصنيف ، وتحول العالم كله إلى رموز ، وتجعل علاقتنا به رمزية . وتتكون المعرفة من أطر مفاهيمية (٢)

---

(١) انظر بالتفصيل : المرجع السابق ، ص ٤٤ـ٥٤ .

(٢) مثل : الذرة والعنصر والسرعة والجاذبية فى العلوم ، والأعداد والخطوط والأشكال فى الرياضيات ، والواجب والخير فى الأخلاق ، والخطيئة والقضاء والقدر فى الدين .

راجع :

- Paul H. Hirst : Liberal Education and The Nature of Knowledge, in "The Philosophy of Education": R.S. Peters, (ed.), Oxford University Press, 1973, p. 102 .

تجمع بينها روابط منطقية ، تسمح بأن توضع فى صيغة نظريات استدلالية ، وتكون معرفتنا بالعالم أفضل ، كلما كانت تلك الروابط أوثق .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية ، فالمعرفة ليست عملاً فرديًا منعزلاً ، وإنما هى نتاج اجتماعى ، وعمل جماعى ، ينتقى من الواقع بعض أجزائه ، فينظمها ويعبر عنها ، ويجعل منها جوانب متعددة للمعرفة ، يكون لكل جانب منها اسم من أسماء العلوم والمعارف ، فيطلق على جانب من المعرفة اسم الرياضيات ، وعلى جانب آخر اسم العلوم ، وعلى جانب ثالث اسم الآداب ، وعلى جانب رابع اسم الفنون ، و. . . هكذا .

ثالثا : من حيث توزيع وتقويم المعرفة :

يقوم تصنيف المعرفة فى النموذج التقليدى على أساس أن لكل معرفة بنية أساسية ، تعطى لكل نظام معرفى شكله ومحتواه . وعلى الرغم من أن هذه التنظيمات المعرفية ترد إلى مصدر واحد ، هو الخبرة ، إلا أنها تتمايز فيما بينها من حيث الأسئلة التى تطرحها ، والإجابات التى تقدمها . وتقوم بين هذه التنظيمات المعرفية حواجز طبيعية يعود بعضها إلى طبيعة المعرفة ، ويرجع بعضها الآخر إلى طبيعة العقل ذاته .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية ، فإن التنظيمات المعرفية تتغير تبعًا لتغير أصحاب مراكز القوة فى المجتمعات المختلفة خلال العصور المتعاقبة . فهؤلاء هم الذين يختارون المعرفة ، ويحددون أهميتها ، ويقررون شرعيتها ، ويعطونها قيمتها ، ويضعون المعايير التى تميز بين المعرفة ذات المكانة العالية ، وهى المعرفة التى يملكونها ، والمعرفة ذات المكانة المتدنية ، وهى المعرفة التى ينالها أصحاب المكانة المنخفضة . ويتم توزيع المعرفة فى المؤسسات التربوية المختلفة ، تبعًا للمكانة العالية أو المتدنية للمتعلم ، وطبقًا لهذا التمييز الذى لا يرجع إلى طبيعة المعرفة ذاتها ، وإنما يتحدد بالأحوال السياسية ، والظروف الاقتصادية ، والقوى الاجتماعية المسيطرة .

رابعًا : من حيث موضوعية ونسبية المعرفة :

الموضوعية فى النموذج التقليدى للمعرفة ليست مجرد عرف ، يختلف من ثقافة إلى

أخرى ، ومن مجتمع إلى آخر ، وإنما هى أطر مفاهيمية عامة ، يقبلها الناس كمعايير للحكم على الوجود أو المعرفة . وإذا كانت الخبرة تتغير ، وإذا كانت المعرفة تتطور ، إلا أن هذا التغيير والتطوير لا يلغى الاتفاق على معقولية معارفنا ، واحتفاظها بقدر هائل من الثبات ، وإلا صارت المعرفة كلها عبثًا وفقدت معناها .

وحتى إذا كانت المعرفة نسبية بناء على تغير الخبرة ، وتنوع اللغة ، وتطور العقل ، فإن هذه النسبية لا تتحدد إلا بالنظر إلى الواقع الموضوعى ، الذى لم يتم معرفته معرفة كاملة شاملة ، وبالنظر إلى المعرفة ذاتها ، التى تتطور وتصبح أكثر دقة وعمقًا واقترابًا نحو الحقيقة .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية ، فإن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين الأوضاع الإنسانية ، وحل مشكلات الإنسان . ولا توجد معايير أخرى تقاس عليها موضوعية المعرفة بعيدًا عن المحكات الإنسانية ؛ فالمعرفة لا تنفصل عن العارف ، ولا تستقل عنه ، ولا تتعالى عليه ، وإنما تلتصق به ، وتصير جزءًا منه ، غير منفصل عن عالمه .

وإذا كانت نظريات المعرفة التى تفصل الإنسان عن عالمه تنظر إلى العقلانية ، وكأنها قيد خارجى يُفرض على الإنسان فرضًا ، فإن العقلانية فى علم اجتماع المعرفة التربوية ليست شيئًا مطلقًا ، وإنما هى مجرد عرف أو اصطلاح اجتماعى يتحدد بمعايير إنسانية ، والمعرفة كلها نسبية ؛ لأنها مجرد بنى اجتماعية ـ تاريخية (١).

خامسًا : من حيث مفهوم التربية وأشكال المعرفة :

مفهوم التربية فى النموذج التقليدى للمعرفة يجب أن يكون متسقًا مع ماتم التوصل إليه من معلومات ، وما تم تصنيفه من خبرات ، وما تم تحديده من أشكال ونظم معرفية تتضمن الخبرات العقلية ، التى يتم ترجمتها إلى تعبيرات لغوية . وتتحدد

---

(١) راجع :

- T.W. Moore : Philosophy of Education - An Introduction,Routledge & Kegan Paul, London, 1986, pp. 56 - 57 .

خصائص العقل من نوع المعرفة التى يسعى إلى اكتسابها ، لأن هناك انسجامًا بين العقل والمعرفة .

وإذا كانت المعرفة الموضوعية مجالا لتطور العقل ، فيجب أن يتم التعلم عن طريق النظم المعرفية ، لأن التعلم عن طريق النظم يتلاءم مع بنية العقل الإنسانى ، الذى ينزع إلى تصنيف الموضوعات ، وتكوين المفاهيم ، وإقامة الحدود بينها . ولذلك ، فإن النظم المعرفية لا يمكن تجاهلها فى المنهج الدراسى ، الذى يجب أن يرتكز على الثقافات ذات المكانة الأرفع ، والمعارف ذات القيمة الأسمى ، وإلا فقدت المدارس قيمتها ، وتنازلت عن مهمتها لثقافة الحس العام ، والمعرفة المتصلة بالحياة اليومية .

أما فى علم اجتماع المعرفة التربوية . . فإن الحدود التى أقيمت بين الأشكال المتمايزة للمعرفة ، والتى سميت بالنظم المعرفية ، ما هى إلا حواجز وهمية ، تؤدى إلى تشتيت نظرة الإنسان إلى العالم ، وترسيخ امتياز جماعات على أخرى . ولذلك . . . فإن الأولوية فى المناهج الدراسية لا يجب أن تكون للنظم المعرفية التى تضع الحواجز ، وتقيم الحدود بين الأشكال المعرفية بطريقة تعسفية ومصطنعة ، وإنما يجب أن تكون الأولوية لما يستطيع المتعلم أن يوجده من صلات مع العالم ، وعلاقات مع المجتمع ، دون حواجز أو حدود . ويكون المدخل الحقيقى للتعليم هو ثقافة الحس العام ، التى تضم المبادىء المشتركة والآراء الشائعة ، والمعرفة المتصلة بالحياة اليومية . وهذه الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ، بل تختلف من بيئة إلى أ .رى فى المجتمع الواحد . ويجب على المدرسة أن تنمى هذا النوع من الثقافة ، بما يتفق مع بيئة المتعلم ؛ حيث لا يجب أن يكون هناك تفاضل بين الثقافات أو تمايز بين المعارف .

هذا هو الإطار النظرى المعرفى لعلم اجتماع المعرفة التربوية ، فى مقابل النموذج التقليدى للمعرفة . وكان من الطبيعى أن يقع الخلاف ، ويدور الجدل ويشتد النزاع بين الاتجاهين ، خاصة بعد إعلان يونج فشل علم اجتماع التربية التقليدى متهمًا إياه

بأنه علم رجعى محافظ ، فى مقابل العلم التقدمى الجديد ، علم اجتماع المعرفة التربوية (1).

(1) راجع :

ـ د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٦٦ .

- Antony Flew : Sociology, Equality and Education, Barnes & Noble Books, New York, 1976, pp. 9 - 34 .
- Rachel Sharp : Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, Routledge & Kegan Paul, London, 1980, pp. 76 - 86 .

[٢] المعرفة التربوية بين الرومانسية والراديكالية :

على الرغم من أن « الرومانسية » و « الراديكالية » ليست من الكلمات الشائعة فى ميدان التربية ، حيث تستخدم الأولى غالبًا فى مجال الفن والأدب ، وتشيع الثانية فى مجال السياسة والاقتصاد ، إلا أنه من الممكن استخدام الكلمتين فى ميدان التربية ، للإشارة إلى طرفى الصراع بين الاتجاهات التقليدية المحافظة التى تعبر عنها الرومانسية من ناحية ، والاتجاهات النقدية التقدمية التى تعبر عنها الراديكالية من ناحية أخرى .

فالرومانسية إذًا هى الإطار العام الذى يعبر عن الاتجاهات المحافظة بمختلف مدارسها الوظيفية والوضعية والأمبريقية ، التي أخذت موقفًا إيجابيًّا مؤيدًا للنظام القائم ومبررًا له . أما الراديكالية ، فهى الإطار العام الذى يضم التيارات التقدمية بمختلف أشكالها النقدية ، التى أخذت موقفًا سلبيًّا من النظام القائم ، وسعت إلى تجاوز الأوضاع السائدة إلى مستقبل أكثر إشراقًا ، ومجتمع أكثر رقيًا ، وإنسان أكثر عدلاً .

ويمكن النظر إلى المعرفة التربوية ، فى ضوء هذين الإطارين على النحو التالى :

أ- المعرفة التربوية فى إطار الرومانسية :

تأتى المدرسة الوظيفية على رأس الاتجاهات المحافظة الرومانسية . وهذه المدرسة تنظر إلى المجتمع باعتباره« نسقًا اجتماعيًّا واحدًا ، كل عنصر فيه يؤدى وظيفة محددة»[١] وتؤكد المدرسة الوظيفية على « ضرورة تكامل الأجزاء فى إطار الكل»[٢].

---

(١) روزنتال - يودين : الموسوعة اللفلسفية ، ص ٤٦٦ .

(٢) نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٣٢١ .

وليس للوظيفية صورة واحدة تظهر من خلالها ، وإنما ظهر الاتجاه الوظيفى فى صور كثيرة متنوعة [١]، وإن كان يجمعها المنظور الأساسى للوظيفية ، الذى يتمركز حول الاهتمام بالمجتمع ، والعلاقات المتبادلة بين النظم السائدة فيه ، أكثر من الاهتمام بالفرد أو الأسرة [٢].

وعلى الرغم من تأثر الوظيفية ببعض أفكار هربرت سبنسر H. Spencer (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) ، الذى كان أبًا للنظرية العضوية فى المجتمع [٣]، إلا أن التأثير الأكبر يعود إلى دوركايم Durkheim (١٨٥٨ ـ ١٩١٧)، الذى كان أول من قدم صياغة دقيقة لمفهوم الوظيفة الاجتماعية [٤].

كما تأثرت الوظيفية خلال عشرينيات وثلاثينيات هذا القرن بجهود اثنين من الأنثروبولوجيين البريطانيين ، هما : مالينوفسكى ورادكليف براون .

أما مالينوفسكى Malinowski (١٨٨٤ ـ ١٩٤٢)، فقد اتجه إلى تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيرًا وظيفيًا بيولوجيًا ، يستند إلى الدور الذى تؤديه من أجل استمرار وجود المجتمع [٥]، وحاول تحديد غرض وجود المجتمع وغايته ، من خلال إشباع الحاجات البيولوجية للكائنات البشرية [٦].

وتعنى الوظيفة فى نظر مالينوفسكى الدور أو الإسهام الذى يقوم به كل نظام اجتماعى فى حياة المجتمع ككل ، ولذلك لا يمكن فهم وظيفة أى نظام اجتماعى فى أى

---

(١) وليس أدل على ذلك من وجود حوالى اثنتى عشرة صورة للوظيفية فى علم الاجتماع الأمريكى فقط .
جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ترجمة : د. محمد الجوهرى ، د. أحمد زايد ، دار المعارف ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٨١ ، ص ٢٣٩ .

(٢) أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٨٤ .

(٣) ترتكز هذه النظرية على المماثلة بين الحياة الاجتماعية والحياة العضوية ، فتشبه المجتمع البشرى بالكائن العضوى ، وتحاول تحليل الحياة الاجتماعية على أسس بيولوجية ، وتعتبر النظام الرأسمالى « طبيعيًا » ، وغير قابل للتغيير .
راجع : روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٢٤٢ ، ٥٣٩ .

(٤) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ٧٧ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

(٦) د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٦٢ .

مجتمع ، إلا فى ضوء العلاقة الوظيفية لهذا النظام مع وظائف النظم الأخرى فى المجتمع[١].

وهذا يعنى أن لكل نشاط اجتماعى وظيفة ، يؤديها بمقتضى وجوده فى المجتمع ، وأن كل نشاط يتكامل تماما مع سائر الأنشطة الأخرى ؛ بحيث لا يمكن لأى ظاهرة اجتماعية أن تفهم خارج السياق الاجتماعى الكلى [٢].

أما رادكليف براون Radcliffe - Brown (١٨٨١ ـ ١٩٥٥) فقد اتجه إلى تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيرًا بنائيًا وظيفيًا [٣] وهو الاتجاه الذى يحدد غاية المجتمع فى الحفاظ على النظام الاجتماعى ، الذى تشارك كافة عناصره فى تأكيد بقائه واستمراره ، وتحقيق توازنه واستقراره [٤].

ويرى رادكليف براون أنه كما أن للإنسان تركيبًا متكاملاً ، فإن للمجتمع أيضًا تركيبًا متماثلاً ، يتحدد فى البناء الاجتماعى ، الذى يتكون من الأفراد الذين يرتبطون ببعضهم ، ويتماسكون فيما بينهم عن طريق العلاقات الاجتماعية القائمة [٥]، التى نظر إليها براون بوصفها جزءًا من البناء الاجتماعى [٦]، الذى يُعد من المفاهيم المحورية فى الاتجاهات الوظيفية البنيوية [٧].

وقد برزت مكانة الوظيفية فى أعقاب الأزمة ، التى كان يعانيها النظام الرأسمالى فى الثلاثينيات ، حيث كان يجرى البحث عن أساليب استقرار النظام [٨]. فبعد ظهور أعمال مالينوفسكى ورادكليف براون ، اتجهت الوظيفية نحو الانتشار فى أوروبا ، والازدهار فى أمريكا ، خلال الأربعينيات والخمسينيات ، على يد تالكوت بارسونز .T

---

(١) د. حسين فهيم : قصة الأنثروبولوجيا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٦ ـ ١٦٧ .
(٢) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ٧٩ .
(٣) د. حسين فهيم : قصة الأنثروبولوجيا ، ص ١٦٧ .
(٤) د. عبدالباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٦١ ـ ١٦٢ .
(٥) د. حسين فهيم : قصة الأنثروبولوجيا ، ص ١٦٨ .
(٦) بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ١٦٩ .
(٧) د. عبدالباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٥١ .
(٨) أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ١٠٩ .

Parsons ، الذى نجح فى تأسيس مدرسة فكرية ضمت عددًا كبيرًا من العلماء المرموقين فى علم الاجتماع الامريكى المعاصر ، وكان على رأسهم زميله وتلميذه السابق روبرت ميرتون R . Merton . ولقد أدخل هؤلاء بعض التعديلات على الاتجاه الوظيفى البنائى فى محاولة منهم لتطويره ، وتحديد معالمه من جديد .

وقد حاول بارسونز الاستفادة من تراث المدرسة الوظيفية فى تطوير نظريته الخاصة بالأنساق [١]. وتنطلق هذه النظرية من النظر إلى المجتمع باعتباره نسقًا مؤلفًا من مجموعة من الأنساق الفرعية ، وأن فهم هذا المجتمع يتطلب تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الأنساق [٢].

وهناك ثلاث خصائص تتميز بها وظيفية بارسونز [٣]:

ـ **الأولى : أنها وظيفية نسقية** : تتضمن فكرة النسق عند بارسونز الاعتماد المتبادل بين الأجزاء، التى تشكل كلاً [٤]. وقد انطلق بارسونز من هذا الكل باعتباره نسقًا ، يبدأ به تحليله الوظيفى ، الذى يتضمن تصنيف المشكلات التى يجب أن يحلها النسق من أجل أن يوجد ويستمر ؛ حيث يشير مفهوم الوظيفية عنده إلى الحلول المتعددة لمركب معين من المشكلات ، التى يستطيع النسق أن يتكيف معها ؛ من أجل بقائه واستمراره .

ولقد استهدفت وظيفية بارسونز الوصول الى تحديد حاجات النسق من حيث هو كذلك ، والوسائل التى يمكن من خلالها إشباع هذه الحاجات .

ـ **الثانية : أن وظيفية بارسونز لا تهتم فقط بأنساق الفعل ، وإنما تهتم أيضًا بالأنساق داخل الفعل** . فقد اهتم بارسونز بالتحليل النسقى للفعل الاجتماعى [٥] فى

---

(١) جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ـ دراسة لأعمال تالكوت بارسونز ، ص ٢٣٩ .
(٢) د. السيد الحسينى : علم الاجتماع السياسى ، ص ١٢ .
(٣) انظر بالتفصيل : جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٢٣٩ ـ ٢٤٣ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٥١ .
(٥) الفعل الاجتماعى بالمعنى الذى استخدمه به بارسونز هو « كل ضروب السلوك البشرى ، التى تدفعها وتوجهها المعانى، التى يكونها الفاعل عن العالم الخارجى » .
جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٦٣ ـ ٦٤ .

نموذجه عن أنساق الفعل والأنساق الاجتماعية ، الذى ربط فيه التحليل الوظيفى بالطابع الدينامى المتغير لكل أنساق الفعل ، من خلال تقديمه لفكرة الأنساق التى بينها شبكة من التبادل المزدوج ؛ حيث تنقسم أنشطة النسق إلى مجموعتين : عمليات التفاعل والتبادل بين الأبنية داخل النسق ، وعمليات التفاعل والتبادل بين النسق والأنساق الأخرى . وفى تحليله لعمليات التغيير فى نسق الفعل ، وجد بارسونز أنه من المفيد اتخاذ مفهوم التوازن كنقطة انطلاق ، وقد وجد نقاده فى ذلك دليلاً على تحيزه الأيديولوجى نحو الاتجاه المحافظ ، والدفاع عن الوضع القائم (١).

ـ أما الخاصية الثالثة لوظيفية بارسونز ، فهى أنها وظيفية انحرفت عن مسارها الصحيح إلى طريق التطورية ، من خلال التفسير التطورى للمجتمع . فقد ذهب بارسونز ، مثل كونت وسبنسر ، إلى أن التاريخ قد اتخذ مسارًا للتطور من المجتمعات البدائية ، إلى المجتمعات القديمة والوسطى ، إلى المجتمع الصناعى الحديث . وهذا الأخير هو النتاج النهائى لعملية طويلة من الاكتمال والنضج .

ولذلك ، فقد نظر بارسونز إلى المجتمع الصناعى الحديث على أنه الذروة النهائية ، التى تم الوصول إليها بعد صعود طويل وصعب . ومن ثم اعتبره بارسونز أعلى صور المجتمع تقدمًا وأكملها تنظيمًا ؛ « لأن التنظيم الاجتماعى والرشد الإنسانى يجدان أكمل تعبير لهما داخل هذا المجتمع » (٢).

ومن هنا ، تظهر بوضوح النظرة الرومانسية المحافظة ، التى تحملها وظيفية بارسونز، التى حظيت بكثير من النقد ، من جانب أنصار الاتجاه الراديكالى (٣).

وقد حاول روبرت ميرتون مواجهة الانتقادات التى وجهت للوظيفية ، وخاصة تلك التى تتعلق بإهمال الوظيفية لعملية التغير ، وذلك بإدخاله عددًا من المفاهيم الأساسية

---

(١) المرجع السابق ، ص ٨٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٢ .
(٣) راجع : ـ جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ١٣ ، ٢٣٨ ، ٢٤٤ .
ـ اليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٨٨ ـ ٩٠ .

إلى الوظيفية ، كان من أهمها مفهوم « الاختلال الوظيفى »، الذى يوفر مدخلاً تحليليًا لدراسة الديناميات والتغيرات . غير أن هذا المفهوم ذاته تعرض للانتقادات من حيث أنه لا يتناول التغيرات ، إلا فى إطار التوازن الذى تتجه إليه الأنساق الاجتماعية (١).

وهكذا . . . تميل الوظيفية إلى النظر إلى المجتمع باعتباره نسقًا اجتماعيًا متكاملاً ، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ على اتزان النسق واستقراره ، وتوازن المجتمع واستمراره ، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعى القائم ، من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعى ، التى يجب الخضوع لها ، والاشتراك فى قيم الحياة الاجتماعية ، التى يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع ، وترسيخ استقراره ، وتدعيم استمراره .

وإذا كانت الاتجاهات الوظيفية هى التعبير عن الأيديولوجية المحافظة للنظام الاجتماعى الرأسمالى ، فقد كانت الاتجاهات الوضعية والأمبريقية هى التعبير عن قيم المشروع الرأسمالى ومصالحه .

أما الوضعية Positivism ، فهى الاسم الذى يُطلق على المذاهب ، التى تقرر أن المعرفة الحقة هى معرفة الواقع ، وأن اليقين قائم فى العلوم التجريبية (٢).

وللوضعية صور عديدة ، من أشهرها المذهب الوضعى التقليدى ، الذى أسسه الفيلسوف الفرنسى أوجست كونت فى القرن التاسع عشر ، ويرى فيه أن الفكر الإنسانى لا يدرك سوى الظواهر الواقعية المحسوسة ، وأن مهمة النظريات العلمية ينبغى أن تقتصر على دراسة الظواهر ، وتنسيق الحقائق التى تخضع للملاحظة والتجربة ، ولا تمتد إلى دراسة طبيعة الأشياء ، وتعليل الحقائق ، والبحث عن أسبابها وغاياتها (٣).

وقد انبثق المذهب الوضعى عند كونت من حاجة عميقة إلى إرشاد الناس إلى

---

(١) انظر أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، ص ١٢٣ ـ ١٢٤ .
(٢) د. مراد وهبة : المعجم الفلسفى ، ص ٤٧٣ .
(٣) راجع : ص ٧٩ ـ ٨٠ من هذا الكتاب.

الطريق، الذى يؤدى إلى نظام اجتماعى جديد ، يتبنى العقيدة الوضعية التى تعتبر أن «الحب هو المبدأ ، والنظام هو الأساس ، والتقدم هو الغاية »[١].

ويرى كونت أن الوضعية هى علم اجتماع[٢] يختص ببحث الوقائع ، بدلاً من الأوهام المتعالية ، وبالمعرفة النافعة بدلاً من التأمل العقيم ، وباليقين بدلاً من الشك والتردد ، وبالتنظيم بدلاً من السلب والهدم[٣].

وفى كل الحالات . . تحل دراسة النسبى محل دراسة المطلق ، ومعرفة القوانين تحل محل البحث عن العلل[٤]، وتتراجع الوظائف التلقائية للفكر ، وتحل محلها الوظائف ، التى تختص أساسا بالتلقى[٥].

وعلى الرغم من أن الوضعية كانت هى أعظم قوة دافعة للنظرية الاجتماعية الحديثة خلال القرن التاسع عشر ، الا أنها كانت ترتبط بالنظام الاجتماعى القائم ، وتتضمن تعليم الناس أن يتخذوا موقفًا إيجابيًّا من الوضع السائد ، وتستهدف تأكيد النظام القائم ، والدفاع عنه وتبريره ضد أية حركة ، ترمى إلى قلب هذا النظام أو الثورة عليه[٦].

ونتيجة لذلك . . . اتجه علم الاجتماع الوضعى عند كونت إلى إعداد الناس لطاعة النظام الاجتماعى القائم ، وتشجيعهم على الاستسلام له[٧]. وبهذا يميل علم الاجتماع لديه إلى أن يكون أداة للمحافظة على النظام[٨].

وهكذا . . . تميزت وضعية كونت بنزعتها الرومانسية المحافظة ، وعدائها

---

(١) ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٠ .

(٣) هربرت ماركيوز : العقل والثورة ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط٢ ، ١٩٧٩ ، ص ٣١٢.

(٤) ج . بنروبى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، جـ١ ، ص ١٣ .

(٥) هربرت ماكيوز : العقل والثورة ، ص ٣١٤ ، ٣٢١ .

(٦) انظر : المرجع السابق ، ص ٣٠١ .

(٧) المرجع السابق ، ص ٣١٥ .

(٨) د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ٩١ .

للاتجاهات الراديكالية النقدية ، واتجاهها إلى دعم النظام القائم ومساندة السلطة السائدة .

أما الشكل المعاصر للوضعية . . فقد تمثل فى المدرسة الوضعية الجديدة Neo - Positivism ، وهى المدرسة الوحيدة التى تمثل الاتجاه التجريبى تمثيلاً حقيقيًا فى القرن العشرين فى الفكر الغربى [1]. وهى تشترك مع الوضعية التقليدية فى توجيه الفكر نحو الواقع ، ورفع مكانة التجربة بحيث تصبح هى القول الفصل فى كل معرفة [2].

وتضم المدرسة الوضعية الجديدة عددًا من الجماعات الفلسفية والعلمية المختلفة ، التى تمارس تأثيرها على الدوائر العلمية والفلسفية بدرجات متفاوتة ، وإن كانت الوضعية المنطقية « هى أكثر ضروب الوضعية الجديدة تأثيرًا » [3].

وقد نشأت الوضعية المنطقية Logical Positivism فى العشرينيات من القرن الحالى كاتجاه فلسفى ، يعتمد أساسًا على التجربة ، ويعدها المصدر الوحيد للمعرفة ، ثم تحولت إلى دراسة تحليلية منطقية للغة العلم ؛ لتحقيق وحدة مشتركة بين فروع العلوم المختلفة [4]، تعبر بها عن الرضى والرضوخ للنظام الاجتماعى القائم [5].

وتتلخص وجهة نظر الوضعية المنطقية فى أنه إذا كانت المعرفة البشرية الحقيقية تتعلق كلها إما بالانطباعات الحسية لأمور الواقع ، أو بالعلاقات الداخلية بين الأفكار، فإن العبارة من الكلام التى لا تعبر عن أمر من أمور الواقع قابل للتحقق ، ولا عن حقيقة عقلية من حقائق المنطق والرياضيات ، إنما هى عبارة خالية من المعنى [6].

وبصفة عامة . . . فقد تميزت الاتجاهات الوضعية بتعلقها الشديد بالعلم ، واجتهدت فى البحث عن أصوله التجريبية ، وأسسه النظرية ، وحاولت التعبير عن

(١) بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوربا ، ص ٩٣ .
(٢) هربرت ماركيوز : العقل والثورة ، ص ٣٠٠ .
(٣) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ٥٨٤ .
(٤) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٢١٤ .
(٥) د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٣٢ .
(٦) راجع الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٤٣٢ ـ ٤٣٣ .

وحدة العلم بإرجاعه إلى مصدر مشترك فى لغة العلم الطبيعى ، وسعت إلى تحقيق تكامل المعرفة ، عن طريق تطبيق المنهج العلمى تطبيقًا شاملاً .

وليس هناك شك فى أن المنهج الوضعى قد ساهم إسهامًا كبيرًا فى تقدم العلوم ، وقد أثر هذا بدوره فى ظهور علم الاجتماع وتحوله إلى علم تجريبى مستقل ، يخضع للمنهج العلمى فى البحث ، كغيره من العلوم الطبيعية [١].

وتحت تأثير الوضعية ، اتجهت الدراسات الاجتماعية نحو تأكيد الجوانب الكمية والسلوكية ، وسعت إلى صف الظواهر ، وقياس الاتجاهات ، وتصميم المقابييس بطريقة أكثر دقة . ولقد صاحب ذلك كله ميل شديد لاستخدام التعريفات الإجرائية، والأساليب الإحصائية والنماذج الرياضية فى قياس الظواهر الاجتماعية ، والتنبؤ باتجاهاتها [٢]. وقد ساعد على ذلك التقدم السريع ، الذى طرأ على تكنولوجيا الآلات الحاسبة ، فضلاً عن تزايد عدد علماء الاجتماع ، الذين اقتفوا أثر المدرسة الوضعية بتطبيقهم المنطق الرياضى التحليلى على القضايا المتعلقة بالحياة الاجتماعية [٣] .

ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه الوضعى فى الدراسات الاجتماعية ينظر إلى المجتمع على أنه مجموع مركب من الوقائع ، التى تخضع لقوانين طبيعية ثابتة . ويقوم الباحث الاجتماعى بوصف هذه الوقائع ، بعد عزلها عن إطارها الاجتماعى وسياقها التاريخى ، من غير أن يكون له موقف منها ، أو حكم عليها ، أو تقييم لها ، لأن الشعور والدوافع والقيم ليست فى نظر الوضعية إلا معوقات لنمو البحث الاجتماعى ، ومخالفات لقواعد المنهج العلمى .

وإذا كان الاتجاه الوضعى يطلب المعرفة الحسية ، وينشد المعرفة النافعة ، ويستخدم الأساليب الإحصائية ، فإنه يعبر بذلك عن قيم المشروع الرأسمالى ، الذى يرتبط

---

(١) راجع : ـ هربرت ماركيوز : العقل والثورة، ص ٣٠١ .
ـ بوتومور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ص ٨٤ ـ ٨٥ .

(٢) راجع ـ اليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٩٥ ـ ٩٧ .
ـ نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٢٨٧ ـ ٣١٠ .

(٣) انظر : د. السيد محمد الحسينى : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ، (فى مقدمة الترجمة العربية لكتاب اليكس انكلز : مقدمة فى علم الاجتماع) ص ٩ .

بالوقائع ، ويهدف إلى الربح ،ويؤكد على الجوانب الكمية . وتقوم الوضعية بمهمة الحفاظ عليها لضمان بقائها واستمرارها (١).

وهكذا يكشف الاتجاه الوضعى عن نزعته الرومانسية المحافظة ، وذلك بتبريره للنظام الرأسمالى ، وتدعيمه لقيمه ،و دفاعه عن مصالحه .

أما **الاتجاه الإمبريقى** Empirical (٢)، فيقصد به فى نظرية المعرفة كل معرفة تستمد من الحس أو التجربة (٣). ولقد ارتبط هذا الاتجاه ، منذ نشأته ، بالمجتمع الصناعى الغربى الحديث ، ولم يكن من الصعب عليه أن يسيطر على علم الاجتماع الغربى ، الذى تأثر بالنزعة الامبريقية ، فأصبح أكثر اهتمامًا بالمشكلات الجزئية التفصيلية ، وأكثر تركيزًا على المجالات الضيقة المحدودة ، وأكثر شغفًا بجمع البيانات الكمية ، وأكثر حرصًا على تصميم المقاييس ، وإقامة النماذج ، واستخدام الأدوات البحثية والأساليب المنهجية ، والمعالجات الإحصائية ، التى تمكن الباحث الاجتماعى من الحصول على بيانات واقعية من غير اعتبار لقيمه ، أو تأثير لفكره ، أو تأكيد لمعنى (٤).

ولقد صاحب النزعة الأمبريقية فى علم الاجتماع الغربى نزعة تطبيقية ، تسعى إلى تطبيق نتائج الدراسات الامبريقية والبحوث الاجتماعية على الواقع الاجتماعى . وتحول الاهتمام من الدراسات الأكاديمية الخالصة إلى البحوث التطبيقية البحتة ، حتى أن تصميم المقاييس والاجراءات المنهجية المختلفة أصبح يمثل هدفًا فى حد ذاته (٥).

---

(١) انظر : د. عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٨٧ ـ ١٨٨ .

(٢) الكلمة مأخوذة عن اليونانية empirikos، وتعنى من يعلم أو يظن أنه يعلم بالتجربة ، أو من يسعى فى الإفادة من التجربة ، ولكن دون اهتمام بالدقة العلمية .
د. مراد وهبه : المعجم الفلسفى ، ص ٨٩ .

(٣) المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، ص ٣٨ .

(٤) انظر : د . السيد الحسينى : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ،ص ٧ ـ ٨ .

(٥) وهو فى الواقع هدف شكلى أكثر منه هدف علمى ، لأن تراكم البيانات الكمية ، واستخدام الأدوات البحثية ، والمعالجات الإحصائية ، لا تسهم فى تقدم العلم ما لم تكن الأسس والقواعد النظرية قد استقرت .
راجع : نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ، ص ٤٦٩ .

وقد أدى ذلك إلى الابتعاد الملحوظ عن إقامة النظريات التفسيرية ، والاقتراب الملحوظ من إجراء الدراسات الميدانية ، والتقدم الملحوظ فى مجالات تصميم البحوث ، واختيار العينات ، وأساليب التحليل الإحصائى .

وفى الوقت الذى سيطرت فيه النزعة الامبريقية على علم الاجتماع الغربى ، اتجه علماء الاجتماع نحو إكساب الحبكة المنهجية والطبيعة المهنية لعلم الاجتماع ، وذلك بتجريده من التصورات القبلية أو التحيزات الأيديولوجية ، وتطبيعه بالموضوعية العلمية ، والدقة المنهجية .

وقد حرص علماء الاجتماع بذلك على تأكيد الطابع العلمى لعلم الاجتماع ؛ الأمر الذى شجع رجال الأعمال على الاستعانة بنتائجه على نطاق واسع لتدعيم أهدافهم وتحقيق مصالحهم . وقد أدى هذا الموقف إلى تدعيم مكانة علماء الاجتماع ،وتوثيق ارتباطهم بقيم الرأسمالية ومصالح رجال الأعمال فى المجتمع الغربى الحديث ، وهم يدافعون بذلك عن أيديولوجية بعينها ، رغم رفضهم لمسألة الانحياز الأيديولوجى بدعوى الموضوعية العلمية (١).

وهكذا يلتقى الاتجاه الامبريقى مع الاتجاهات الأخرى المحافظة فى تبرير النظام القائم ، والدفاع عن مصالحه ، وتسخير الجهود العلمية فى صياغة أيديولوجيته وتدعيم أهدافه ، وترسيخ قيمه ، بوصفه الواقع الطبيعى الأمثل .

ولقد تأثر علم اجتماع التربية التقليدى بهذه الاتجاهات المحافظة التى طبعت المعرفة التربوية بطابعها الرومانسى ، وصبغتها بألوانها الوظيفية والوضعية والأمبريقية .

فتحت تأثير الوظيفية ، اشتد الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء ، والتربية كنظام ، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية وتتفاعل معها فى تحديد وظائفها المتوازنة ، وتحقيق أهدافها المتكاملة . ويقوم المجتمع على

---

(١) انظر :

ـ د . السيد الحسينى : نحو فهم جديد لقضايا علم الاجتماع ، ص ١٠ ـ ١١ .

ـ د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٩٠ ـ ١٩١ .

التعاون بين أفراده ، والتنسيق بين مؤسساته ، والتوازن بين عناصره ، ويقوم أفراد المجتمع بمسايرة النظام وطاعة قوانينه والاستسلام لقواعده . ويقع اللوم على الفرد الذى يتسبب فى إحداث خلل فى المجتمع بخروجه على النظام ، الأمر الذى يستوجب عقابه ، ومعالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعى القائم عن طريق إصلاحه وإعادته لمسايرة النظام . وتقوم التربية بدورها فى عملية التنشئه الاجتماعية ، التى تساعد على وحدة المجتمع وتنمية الثقافة الاجتماعية لجميع أفراده . كما تقوم المدرسة بدورها فى إعداد الطلاب للحياة فى مجتمع يحافظ على النظام ، ويلتزم بالقواعد ، ويتمسك بالقيم التى تحقق التماسك الاجتماعى ، والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة . ويحدد التعليم المكانة الاجتماعية ، التى يحصل عليها الفرد من خلال عملية الحراك الاجتماعى ، الذى يتحدد فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية المتاحة لجميع أفراد المجتمع (١).

وتحت تأثير الوظيفية أيضًا ، اشتد التركيز على العلاقة بين المجتمع والتربية والتعليم والاقتصاد ؛ من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعى ووظائفه كل للآخر ، حتى يستمر فى البقاء ويعمل فى انتظام ؛ فتم ربط التربية بالبيئة الاجتماعية ، من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد قوى العمل اللازمة لسوق العمل ، وانصب الاهتمام على رصد أنواع الخلل التى تعوق نظام التعليم ، عن تأدية وظيفته فى تدريب الأفراد وتصنيفهم وتسكينهم فى مكاناتهم الاجتماعية ، التى يستحقونها طبقًا لقدراتهم العقلية وإنجازاتهم الدراسية . واهتمت البحوث التربوية بعلاج الخلل فى النظام التعليمى ، من خلال التركيز على دراسة نظام التعليم فى ذاته ، أو فى علاقته بالنظم الفرعية الأخرى فى المجتمع ، دون أن تشير إلى الخلل القائم فى النظام الاجتماعى العام (٢).

ولقد اهتم بارسونز ـ رائد المدرسة الوظيفية المعاصرة ـ بدراسة الوظائف الاجتماعية

(١) انظر : ـ د . على الشخيبى : علم اجتماع التربية : كيف بدأ . . وإلى أين ؟ ص ١٨٣ ـ ١٨٤ .
ـ د . حسن البيلاوى : طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصرة (ضمن : دراسات تربوية ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، ١٩٨٦) ص ٢١٢ ـ ٢١٣ .

(٢) انظر : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٣٩ ـ ٤٠ .

للنظام التعليمى ، وأكد على أهمية الدور الذى تقوم به المدرسة فى المجتمع الصناعى الحديث ، خاصة بعد أصبحت المدارس الآن مؤسسات عامة تشرف عليها الدولة .

أما الوظائف الاجتماعية التى حددها بارسونز للمدرسة والجامعة ، فهى [1]:

ـ **أولاً** : تقوم المدرسة بتنشئة الأجيال الجديدة على القيم السائدة فى المجتمع ، وتركز بصفة خاصة ، على القيم التى تتصل بالعالم الذى يقع خارج دائرة الأسرة ، وخصوصًا ما يتصل منها بالنطاق المهنى . ولهذا ، فإن الطفل يتعلم فى المدرسة استدماج القيم الخاصة بالعمومية ، والإنجاز ، والتخصيص ، والحياد الوجدانى ، وغيرها من القيم، التى لا تنتشر كثيرًا فى دائرة الأسرة .

ـ **ثانيًا** : تعمل المدرسة على توجيه التلاميذ نحو الأعمال والمهن ، طبقًا لقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتم ، من خلال تقسيم وتوزيع رأس المال البشرى على مهن كثيرة ومتعددة فى المجتمع الصناعى الحديث .

ـ **ثالثًا** : تقوم الجامعة بوظيفة حيوية مزدوجة داخل المجتمع الصناعى، فهى تقوم بتنفيذ البحوث العلمية الأصيلة ، وتقوم فى الوقت ذاته بتدريب الأفراد على المهن الحرة والإدارة العليا . ويقصد بارسونز بالمهنة الحرة ، أى مهنة تحتاج إلى إعداد طويل ، يتكون أساسًا من الدراسات النظرية والتطبيقية والخبرة العملية [2].

وقد نظر بارسونز إلى الحياة الجامعية باعتبارها استمرارًا للتنشئة الاجتماعية فى مجال مهنى معين ، يتضمن معرفة متخصصة ، وأخلاقًا مهنية معينة [3]تمثل جانبًا مهمًا من التراث الثقافى للمعرفة ، ووسيلة أساسية للضبط الاجتماعى، من خلال دورها فى التنشئة الاجتماعية ، والنظام الذى تفرضه على أصحابها [4].

وهكذا . . . يقوم النظام التعليمى بوظائفه الاجتماعية ، التى تؤكد عليها المدرسة

(١) انظر : جى روشيه : علم الاجتماع الأمريكى ، ص ٢٠٨ـ٢٠٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٦ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١٨٧ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٢٠٨ .

الوظيفية ، والتى تهدف فى النهاية إلى المحافظة على النظام الاجتماعى ، والالتزام بقواعده ، والخضوع لقيمه ومعاييره .

أما **المدرسة الوضعية** التى تنطلق من الواقع المعاش ، وتقتصر على الظواهر المحسوسة، وتعتمد على التجربة والملاحظة ، وتخضع لمنهج البحث العلمى ، فقد أثرت تأثيرًا كبيرًا ، ليس فقط فى مجال العلوم الطبيعية التى حققت نجاحًا ملموسًا ، وتقدمًا مشهودًا ، ولكن أيضًا فى مجال العلوم الاجتماعية والتربوية ، التى اندفعت نحو محاكاة العلوم الطبيعية ، واتجهت الى تطبيق نظرياتها ، واتباع مناهجها فى المجال الاجتماعى والتربوى .

فتحت تأثير الوضعية ، أصبحت الدراسات الاجتماعية والتربوية مثل الدراسات الطبيعية والتجريبية ، من حيث سعيها نحو اكتساب معايير العلم الدقيق بما يتضمنه ذلك من وقائع حقيقية ، وخبرات حسية ، وملاحظات موضوعية ، وفروض علمية ، وبيانات واقعية ، وتعريفات إجرائية ، وأدوات بحثية ، وإجراءات منهجية ، وقياسات كمية ، وأساليب إحصائية ، ونماذج رياضية ، وغير ذلك من الوسائل والأساليب والإجراءات والعمليات والمعالجات التى يفرضها المنهج الوضعى ، والتى يستخدمها الباحثون لعلاج خلل ، أو حل مشكلة تتعلق بالحياة الاجتماعية أو القضايا التربوية .

وهكذا . . . اتجهت المعرفة التربوية ، المقيدة بالمنهج الوضعى ، إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة ، تتقيد بالوقائع ، وتقف عند الظواهر ، وتميل إلى الوصف ، وتعتمد على الخبرة ، وتتجرد من القيم ، وتتجه نحو التكميم ، وتزعم الموضوعية .

وقد تأثرت الدراسات الاجتماعية والتربوية أيضًا بالاتجاه الأمبريقى ، فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة ، والاهتمام بالمشكلات الجزئية ، والوقائع الفردية ، المعزولة عن سياقها التاريخى وإطارها الاجتماعى ، والعناية بالحبكة المنهجية ، والحرص على تصميم المقاييس ، وإقامة النماذج ، واختيار العينات ، وتصنيف البيانات والاعتماد على معطيات الخبرة ، والدراسات السابقة ، والتحليل الإحصائى ، مع

تجاهل النظريات التفسيرية ، واستبعاد التصورات القبلية ، وإغفال التحيزات الشخصية .

ومع انتشار وسائل البحث الامبريقى . . . احتلت أساليب التحليل الإحصائى مكان الصدارة ، وظهرت أساليب بحثية جديدة ، مثل : « تحليل النظم » و « بحوث الفعل » واستخدمت الاستبيانات بتسميات مختلفة ، وخضعت عينات كبيرة من الأفراد للأسئلة والفحص ، واستطلاع الرأى ، بعد التحقق من صدق وثبات الاختبارات والمقاييس ؛ من أجل تقديم تفسيرات واقعية ، ونتائج إحصائية ، يكون من شأنها الإسهام فى تنمية البناء النظرى من ناحية ، ووضع الأسس المعتمدة للسياسات التعليمية من ناحية أخرى (١).

واذا كانت الصفة الغالبة على البحوث الاجتماعية والتربوية فى مصر هى غلبة الاتجاه الإمبريقى (٢)، بما يتضمنه من إهمال للنظريات ، واهتمام بالتطبيقات ، وبما يتطلبه من أساليب بحثية، وإجراءات منهجية ، وبما يتجاهله من سياقات تاريخية واجتماعية ، فإن هذه الغلبة الإمبريقية فى البحوث لا ينبغى أن تؤدى إلى سيطرة أيديولوجية على الأفكار ، وتزييف وعى الباحث فى العالم الثالث بالواقع الاجتماعى « والإيحاء له بأن هذا هو العلم » (٣)، وإيهامه بأن البحث لا تكون له قيمة إلا إذا كان أمبريقيًا لاحظ له من التنظير ، ولا يكون علميًا إلا إذا كان موضوعيًا مجردًا من الأحكام ، وإجرائيًا محددًا بالمقاييس ، وتجريبيًا يتجه إلى الوقائع القائمة ، ويتوجه بالمتغيرات المستقلة والتابعة .

إن الاتجاه الأمبريقى وليد الحضارة الغربية ، وجنين المجتمع الصناعى الحديث . وهو لا ينفصل عن سياقه التاريخى وإطاره الاجتماعى ، رغم تناوله للوقائع مجردة عن سياقها التاريخى ، ومنعزلة عن إطارها الاجتماعى .

---

(١) راجع : ـ د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٤٠ .
ـ د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٩٣ ـ ١٩٤ .

(٢) راجع : د . محمود أبو زيد ابراهيم: أزمة البحث التربوى (ضمن : التربية المعاصرة) رابطة التربية الحديثة ، القاهرة، العدد الرابع ، ١٩٨٦ ص ٦٠ .

(٤) د . عبد الباسط عبد المعطى : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، ص ١٨٨ .

ولذلك ، فإن الأمبريقية تعبر عن واقع ليس واقعنا ، وتمثل أيديولوجية ليس من واجبنا الدفاع عنها ، ورغم ذلك تتجه معظم أبحاثنا إلى الأمبريقية ، وتلتزم بمنهجها ، وكانت النتيجة هى تسطيح الواقع مع تجاهل النظرية ، « وبدلاً من محاولة اتخاذ الواقع ميدانًا للتنظير ، واستخدام التنظير لخدمة الواقع فى أبعاده المختلفة ، حدث التعامل مع الواقع المباشر فى صورته الساذجة »(١).

والخلاصة ، أن البحوث الأمبريقية لا تكتسب قيمتها ، إلا إذا وضعت فى سياقها الأعم ، بحيث تضع فى اعتبارها المنظور التاريخى ، والحركة المجتمعية ، والإرادة الإنسانية . وقد يكون المنهج الأمبريقى مدخلاً للمعرفة ، ولكنه لا يستطيع أن يحتكر منهجية المعرفة (٢)، فى أبعادها المرتبطة بالزمان والمكان والإنسان ، وتلك هى القضية فى علم اجتماع التربية الجديد (٣).

ب ـ المعرفة التربوية فى إطار الراديكالية :

فى مقابل الاتجاهات الرومانسية المحافظة التى اتخذت موقفًا إيجابيًّا مؤيدًا ومبررًا للنظم الاجتماعية القائمة ، ظهرت الاتجاهات الراديكالية التى سعت إلى نقد الواقع وتجاوز الأوضاع القائمة إلى مستقبل أكثر إشراقًا ومجتمع أكثر رقيًا وأكثر عدلاً للإنسان .

وتضم الاتجاهات الراديكالية التيارات النقدية بمختلف مدارسها الفلسفية والاجتماعية والتربوية .

فإذا بدأنا بمدرسة فرانكفورت النقدية ، سنجد أنها بدأت نشاطها فى أوائل الثلاثينيات من هذا القرن ، وضمت مجموعة من المثقفين اليساريين من أصحاب النزعة الماركسية الجديدة ، التى تبلورت فى « النظرية النقدية للمجتمع » ، التى أثرت تأثيرًا كبيرًا على المناقشات الفلسفية والاجتماعية فى الثلاثين سنة الأخيرة فى المجتمع

(١) د . عبد السميع سيد أحمد : الأيديولوجيا والتربية (ضمن : دراسات تربوية ، مارس ١٩٨٦) ص ١١٨ .

(٢) وينطبق هذا الكلام على مناهج المعرفة عمومًا ، وليس فقط على المنهج الأمبريقى . لأن « أى منهج لايستطيع أن يدعى لنفسه احتكار المعرفة » هربرت ماركيوز : العقل والثورة ، ص ٢١ .

(٣) انظر : د . حامد عمار فى مقدمته لكتاب د . عبد السميع : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ١٢ .

الغربى الحديث [1]، وخاصة بعد حركة الطلاب الثورية فى نهاية الستينيات ، التى تأثر روادها بأفكار النظرية النقدية فى معارضتهم للتسلط والسيطرة ، ورفضهم لكل أشكال السلطة ، بما فيها سلطة الأساتذة [2].

وعلى الرغم من أن أعضاء هذه المدرسة يختلفون فيما بينهم فى تخصصاتهم واهتماماتهم ومناهجهم فى البحث والنظر ، إلا أنهم يشتركون جميعًا فى الاهتمام بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها ، والبحث فى أصولها وجذورها ، والمصالح التى تعبر عنها ، والمعارف التى ترتبط بها ، والمشكلات التى تنشأ فيها ، والأزمات التى تعانى منها ، كما يحرصون على كشف ما هو فاسد فى الواقع السائد ، والعمل على تغييره ، ورفض القيم التقليدية البالية ، والمعايير الاجتماعية الجامدة ، والسعى إلى تجاوزها واستبدالها بغيرها من المعايير والقيم ، التى تكون أقرب للواقع الحى وأصلح للتغيير الجديد .

وكانت الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت النقدية هى « مواجهة كافة التنظيرات ، التى تنكر أو تغفل ذاتية الإنسان ، ووعيه ، وفعاليته » [3].

ولقد ساهم فى تأسيس « النظرية النقدية » لمدرسة فرانكفورت نخبة من الفلاسفة الاجتماعيين ، كان من أبرزهم فى الجيل الأول ماكس هوركهيمر ، وتيودور أدورنو ، وهربرت ماركيوز ، بالإضافة إلى يورجين هابرماس ، أشهر أعلام النظرية النقدية الاجتماعية ، وأهم ممثلى الجيل الثانى لمدرسة فرانكفورت .

---

(١) راجع بالتفصيل :
- د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، الكويت ، ١٩٩٣ .
- د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت (ضمن : مجلة الوحدة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط ، العدد ٩٨ ، ١٩٩٢) ص ١٠ - ٢٧ .
- هربرت ماركيوز : فلسفة النفى - دراسات فى النظرية النقدية ، ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد ، منشورات دار الآداب ، بيروت ، ط١ ، ١٩٧١ ، ص ١٤٦ - ١٧٠ .
- روديجر بوبنر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ص ٢٤٠ - ٢٥٦ .

(٢) أوليفيه ربول : فلسفة التربية ، ترجمة : د . جهاد نعمان ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ ، ص ٨ .

(٣) د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد الرابع ، ١٩٨٦) ص ٧٢ .

أما ماكس هوركهيمر M. Horkheimer (١٨٩٥ ـ ١٩٧٣)، فقد حاول تحديد النظرية النقدية ، بوصفها نقدًا للأيديولوجية السائدة ، وسلبًا للأوضاع الاجتماعية الفاسدة ، وكشفًا لنماذج الوعى الزائفة ، ورفضًا للنظريات التقليدية ، التى تنفصل عن الواقع المادى ، وترتبط بأشكال القهر والقمع ، التى تمارسها الأنظمة السياسية والمؤسسات الاجتماعية .

ويؤكد هوركيهيمر على الطبيعة التنويرية للنظرية النقدية ، التى تميز بين نمطين للعقل [١]:

ـ **الأول : العقل التنويرى التحررى :** ويقوم على أفكار الثورة الفرنسية ومبادئها فى العدالة والحرية والأخاء والمساواة .

ـ **الثانى : العقل الأداتى التسلطى :** ويتمثل فى أسلوب التفكير العلمى والتقنى ، كما تعبر عنه الفلسفة الوضعية والفلسفة البرجماتية ، ويسود هذا النوع من التفكير فى الصناعة والإدارة الغربية الحديثة ، التى حولت العقل إلى أداة للتسلط الشامل والسيطرة الكاملة على الطبيعة والإنسان ، بحيث لا يكون للعقل فى النهاية إلا هذا الطابع الأداتى ، الذى تتحدد قيمته الإجرائية فى الدور الذى يؤديه فى إحكام السيطرة على الطبيعة ، والتحكم فى الإنسان ، واحتواء وعيه لصالح السلطات الحاكمة .

وهكذا يتجه العقل الأداتى لتثبيت دعائم السلطة ، وتأمين علاقات القوة والسيطرة فى المجتمع . وهذا الاتجاه الأداتى للعقل العلمى والتقنى لا ينفصل عن اتجاه المجتمع الغربى الحديث إلى فرض المقولات الكمية على الواقع ، ومحاولة إخضاع جميع الظواهر والوقائع للقوانين الشكلية والقواعد القياسية ، وصبغ مختلف العلوم ، بما فيها العلوم الإنسانية ، بالصبغة الرياضية ، وتطبيق المعايير الكمية على مختلف ميادين الحياة الإنسانية ، وتوحيد أساليب التفكير وأنماط السلوك ، بما يتفق مع نظام الإنتاج والاستهلاك فى المجتمع الصناعى الحديث والرأسمالى المتقدم [٢].

---

(١) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٦٢ ـ ٦٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧ ـ ٣٠ .

وقد ترتب على هذا الاتجاه الأداتى للعقل ، تضاؤل الجوانب الكيفية المهمة فى حياة الإنسان ، واضطهاد النزعات التلقائية ، والاتجاهات الخلاقة ، والأفكار المبدعة . وسد الطريق أمام الأساليب النقدية ، والتعبيرات الحرة ، وخضوع الناس لمنطق السيطرة الكامن فى أسلوب التفكير العلمى والتقنى السائد فى المجتمع الغربى الحديث(١).

وقدحاول تيودور أدورنو T. Adorno (١٩٠٣ - ١٩٦٩) مع صديقه ماكس هوركهيمر فى كتابهما المشترك « جدل التنوير » (١٩٤٧) تتبع تاريخ المجتمع الغربى منذ بداياته الأسطورية ، ومحاولة تفسيره انطلاقًا من تجارب الحاضر . ورغم استنادهما إلى ماركس فى قولهما بأن التاريخ فى حقيقته هو تاريخ القوة أو السلطة ، إلا أنهما يخالفان ماركس فى تفسيره للسلطة ، على أساس ظروف الإنتاج وأدواته وعلاقاته السائدة ؛ لأن جذور السلطة - فى رأيهما - تسبق ذلك كله ، وتكمن فى « إرادة السلطة » وبذلك ينتقل مجال النقد من نظام الملكية والإنتاج إلى نظام المعرفة والعقل الذى هو ، فى نظرهما ، أداة لتسلط الذات على الطبيعة ، ووسيلة لتحقيق ذاتية الإنسان (٢).

وإذا كان أدورنو قد عبر عن تشاؤمه الشديد ، ويأسه العميق حين أكد على الجانب المأساوى لحياة الإنسان الذى تعرض للتسلط والقمع والقهر طوال تاريخه الاجتماعى ، وخاصة فى المجتمع الصناعى الحديث ، إلا أنه لم يتوقف عن الدعوة إلى استخدام العقل بطريقة نقدية جذرية ، من غير مهادنة أو استسلام ، على أمل أن يساعد النقد على تحرير الواقع من التسلط ، وتحرر الذات من الأغلال التى تعوقها عن الإبداع الحر، والتفتح الخلاق على آفاق المستقبل (٣).

وقد حاول هربرت ماركيوز H. Marcuse (١٨٩٨ - ١٩٧٩) - مثل تيودور أدورنو - أن يبرز وجه السيطرة والتسلط فى المجتمع الصناعى الحديث ، مستندًا فى ذلك إلى

---

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ٢٨ - ٢٩ .
(٢) انظر : المرجع السابق ، ص ٦٩ .
(٣) انظر : المرجع السابق ، ص ٧٤ .

فلسفة الحضارة والتحليل النفسى عند فرويد ، الذى زعم أن التطور الاجتماعى والحضارى ، الذى حققته البشرية لم يتم إلا بالقمع الضرورى والكبت المستمر للدوافع والغرائز الإنسانية الأولية .

وعلى الرغم من قبول ماركيوز لفكرة فرويد فى أن الحضارة قمعية بالضرورة ، إلا أنه يميز بين هذا القمع الضرورى لاستمرار الحضارة الإنسانية ، والقمع المفرط الذى يفرض القيود ، ويهدف إلى السيطرة ، وتفرضه مصالح السلطة .

ويرى ماركيوز أنه بعد ارتفاع معدل الإنتاج وزيادة مستوى الرخاء فى المجتمعات الصناعية ، كان من المأمول أن تقضى هذه المجتمعات على ذلك القدر الضرورى من القمع ، الذى استلزمه التطور التاريخى ، ولكنها بدلاً من ذلك أضافت إليه ، وجعلت منه نظامًا شاملاً للقهر والهيمنة ، والتسلط والسيطرة (١)؛ الأمر الذى كان له نتائجه الوخيمة على التربية الغربية (٢).

ويلاحظ ماركيوز أن نمط الإنسان « المقهور » هو النمط السائد فى هذا المجتمع «المغلق » ، الذى يتحكم فى أبعاد الوجود العام والخاص ويدمجها ، ويكرس نشاطه ، وتنظيماته ، ومؤسساته ، وقيمه ، لاحتواء الوعى الفردى والجماعى ، وتنطلق أجهزته الضخمة ، وتقنياته الرهيبة ـ تحت شعار التقدم العلمى والصناعى ـ لتقتحم حياة الناس الخاصة والعامة ، فتشكل دوافعهم ، وتتحكم فى مطالبهم ، وتوحد أنماط سلوكهم ، وتسيطر عليهم بمختلف الوسائل الإعلامية ، والمؤسسات الإدارية ، والمناهج العلمية والفلسفية ، كالوضعية والبرجماتية ، للوصول إلى أسلوب الحياة الذى لا مهرب منه ، ولا خروج عنه ، ولا سبيل إلى مقاومته والثورة عليه ، إلا من خلال عناصر تعيش على هامش المجتمع ، مثل فرد رافض ، أو جماعة مضطهدة ، أو فئة

---

(١) انظر : ـ د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٠ ـ ٣١ .
ـ د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٠٩ـ٢١٣ .

(٢) د . عبد اللطيف عباده : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢١٤ .

متمردة ، كالطلاب اليساريين الذين ثاروا على أجهزة السلطة فى أوروبا وأمريكا ، متأثرين فى ذلك بآراء ماركيوز ، التى اتخذوها شعارًا لحركتهم قبل أن تخمد نيران ثورتهم(١).

هذا هو البعد الواحد للمجتمع والإنسان والعقل ، وقد تجلى ذلك فى الفلسفة الوضعية ، التى عبرت بوضوح عن نمط التفكير ذى البعد الواحد، وهو النمط السائد فى المجتمع الصناعى المتقدم كما يراه ماركيوز .

إن الوضعية ، فى نظر ماركيوز ، ليست سوى تجميد للواقع الظاهر ، وتقديس للوضع القائم ، وتشجيع للعقل على قبول الأول ، وتركه على ما هو عليه ، والاستسلام للثانى والمحافظة عليه ، والرضوخ له ، ومحاربة أى اتجاه إلى تغييره (٢)، التزامًا بمهمة الفلسفة الوضعية ، التى يتعين عليها أن « تترك كل شىء على ما هو عليه » (٣).

وقد خلص ماركيوز من ذلك إلى أن الفلسفة الوضعية هى فلسفة تبرر القمع ، وتغطى نقائص المجتمع الصناعى المتقدم ، وتسد الطريق أمام أساليب الرفض والنقد بفرض نمط موحد من التفكير ؛ ذى البعد الواحد (٤).

وإذا كان القمع والتسلط الذى يطبع المجتمع الصناعى المتقدم بطابعه من أهم مقولات النظرية النقدية ، التى يرجع الفضل فى تأكيدها والإلحاح عليها إلى هربرت ماركيوز (٥). . فإن الفضل يرجع إلى يورجين هابرماس فى بيان أكثر مقولات النظرية النقدية إثارة للجدل ، وهى التى تتعلق بالمصالح البشرية ، التى توجه المعرفة فى عمليات البحث العلمى (٦).

---

(١) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٨٦ـ٨٧ .

(٢) راجع : ـ هربرت ماركيوز : العقل والثورة ، ـ ١١٧ ، ١٤٥ ، ١٥٥ ، ٣٠٠ـ٣٠١ ، ٣١٨ .
ـ د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٣٦ـ٢٣٩ .

(٣) د . عزمى اسلام : لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف بمصر ، (دون تاريخ) ، ص ٣٤٦ .

(٤) انظر : د . عبد اللطيف عبادة : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، ص ٢٤٨ ـ٢٤٩ .

(٥) د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٠ .

(٦) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

وقد حاول يورجين هابرماس J. Habermas (١٩٢٩ -) فى كتابه «المعرفة والمصالح البشرية »[١](فرانكفورت - ١٩٦٨) أن يحدد نماذج المعرفة البشرية التى تقوم على تحقيق المصلحة ، وتمكن من التمييز بين ثلاثة أنماط من المعارف العلمية ، المرتبطة بثلاثة أنواع من المصالح البشرية التى توجه عملية المعرفة وتحدد طبيعتها على النحو التالى[٢]:

- أولا : العلوم الأمبريقية والتحليلية ذات النزعة الوضعية :

ويهدف هذا النموذج المعرفى إلى التحكم والسيطرة والضبط التقنى ، وصياغة قوانين عامة يمكن أن تؤدى إلى تنبؤات صادقة . ويتمثل هذا النمط من المعرفة العلمية فى العلوم الطبيعية . والمصلحة المرتبطة بها مصلحة معرفية تقنية للبحث العلمى الدقيق ، تقوم على تشكيل موضوع البحث تحقيقًا لأغراض الفعل العقلانى الهادف ، الذى يجرى طبقًا لقواعد تكنيكية ، مؤسسة على معرفة أمبريقية ، تتجه إلى تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات ، التى تخضع للدراسة والملاحظة . وقد استخدم هذا النمط من المعرفة العلمية فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية ، من خلال الاتجاهات الوضعية والوظيفية ؛ بغرض الوصول إلى صياغة قوانين عامة ، يمكن أن تسهم فى تفسير الظاهر الاجتماعية والتنبؤ باتجاهاتها[٣].

---

(1) Jürgen Hebermas : Knowledge and Human Interests, Translated by : Jermy j. Shapiro , Beacon Press, Boston, 1971 .

(٢) انظر :

- د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٣٢-٣٣ ، ٩٢-٩٣ .
- د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى ، ص٩٣ ، ص ٩٥-١٠٠ .
- د . حسن البيلاوى : « طيبولوجى » مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، ص ٢٠٦ .
- رود يجر بوبنر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ص ١٧١-١٧٥ ، ٢٥٣-٢٥٤ .
- Robert E. Young : A Critical Theory of Education , Harvester Wheatsheaf,New York, 1989, p. 32 .

(٣) وقد تمكن تالكوت بارسونز من صياغة مبدأ سوسيولوجى على هيئة قانون طبيعى وهو مبدأ القصور الذاتى، الذى يقرر أن عملية معينة للفعل الاجتماعى سوف تظل كما هى ، دون تغيير فى المعدل أو الاتجاه إلى أن توقفها أو تعترضها قوى دافعية معارضة » أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ٩١ .

ـ ثانيًا : العلوم التفسيرية والتأويلية ذات النزعة التاريخية :

ويهدف هذا النموذج فهم المعانى وتفسيرها عن طريق شرح النصوص اللغوية ، وتأويل التعبيرات الرمزية المستخدمة فى الموقف الإنسانى والأفعال البشرية . والمصلحة المرتبطة بهذا النمط من المعرفة مصلحة معرفية عملية ، تقوم على تفهم أفعال التواصل ، وتوسيع دائرة الفهم الإنسانى ، وتكوين وعى جماعى بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة .

ـ ثالثًا : العلوم المنهجية والتحريرية ذات النزعة النقدية :

ويهدف هذا النموذج المعرفى كشف علاقات الاستغلال والسيطرة فى المجتمع . ويتمثل هذا النمط من المعرفة فى العلوم الإنسانية والفلسفات ، التى تتسم بالتوجه النقدى ، وتتجه إلى تحقيق مصلحة أساسية تكمن فى تحرير الإنسان من كل ألوان القهر والقمع والتسلط والسيطرة ، ومساعدته على الخلاص منها ، عن طريق التأمل الذاتى المستقل للانسان والمجتمع (١).

وهكذا . . . ترتبط الأنماط الثلاثة من المعارف العلمية بالأنواع الثلاثة من المصالح البشرية ، التى تعبر عن جوانب ثلاثة من علاقة الإنسان بالطبيعة (التحليل الأمبريقى) ، والمجتمع (الفهم التأويلى) ، والتاريخ (التحرير النقدى) .

وإذا كان هابرماس قد انتقد النموذج الوضعى السائد للمعرفة ، وما يرتبط به من مصالح تقنية ، إلا أن هذا لا يعنى رفض هذا النمط من المعرفة الأمبريقية والتحليلية ، وإنما هو محاولة لبيان الحدود ، التى يجب ألا يتعداها هذا النوع من المعرفة ، لأنه إن صلح للاستخدام فى مجال التكنولوجيا والإنتاج ، فإنه لا يصلح للاستخدام فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية (٢).

وتحت تأثير النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، نشطت حركة التنظير التربوى

(١) راجع فى ذلك : باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة : د . يوسف نور عوض ، دار التعلم ، بيروت ، طـ١ ، ١٩٨٠ .

(٢) انظر : د . عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، ص ٩٣ .

النقدى ، وظهرت محاولات جديدة لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، استنادًا إلى مقولات النظرية النقدية ، وكان من أبرز هذه المحاولات تلك التى قام بها توماس بوبكويتز Popkewitz ، الذى حاول أن يقيم مخططه التصنيفى Typology على متغيرات معرفية ، مصنفًا نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أنماط ، على غرار الأنماط المعرفية الثلاثة ، التى حددها هابرماس ، على النحو التالى [1]:

أولاً : النظريات الوضعية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى الدقة والضبط الموجود فى العلم الطبيعى . ويسيطر هذا النمط من النظريات الوضعية على الأبحاث التربوية ، والمناهج التعليمية ، وطرق التدريس ، والتنظيم المدرسى ، والإدارة المدرسية ، والفصول الدراسية .

ثانيًا : النظريات الرمزية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات فهم الموقف التربوى ، من خلال تحليل المعانى والرموز المسيطرة على هذا الموقف ، والتى نشأت من خلال التفاعل الرمزى بين الأفراد فى الموقف نفسه ، والتى تحدد نمط حياتهم ، وتشكل سلوكهم فى مواقف الحياة اليومية .

ـ ثالثًا : النظريات النقدية فى التربية :

وتهدف هذه النظريات فهم الظاهرة الاجتماعية فى كليتها ، ودراسة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها ، وتحديد الشروط المؤثرة فى حدوثها ، وكشف عوامل التغير الاجتماعى ، واكتشاف عوامل القهر والسيطرة والاتجاه إلى تحقيق مجتمع إنسانى أفضل يؤكد فيه الإنسان حريته ، ويحقق خلاصه من كل أشكال السيطرة والقهر والاستغلال والقمع .

وتحت هذا النمط الأخير من النظريات ، يمكن الحديث عن « النظرية النقدية » فى ميدان التربية ، حيث بدأ علماء التربية من أصحاب النزعة النقدية توجيه اهتمامهم نحو

(١) انظر : د . حسن البيلاوى : طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر ، ص ٢٠٧ .

ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وذهبوا إلى أن المعرفة التى تقدم للتلاميذ فى المدارس ، إما أن تكون معرفة تبريرية تسعى للدفاع عن مصالح اجتماعية معينة ، وتبرير أوضاع سياسية محددة ، أو معرفة تحريرية تهدف إلى كشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزائفة ، وتحرير الإنسان من القهر التربوى ، والقمع السياسى ، والاستغلال الاجتماعى [1].

وقد اهتمت النظرية النقدية فى التربية بدراسة أوضاع الفئات الاجتماعية المقهورة ، وكيفية تشكيل هؤلاء المقهورين لمعرفة أكثر راديكالية ، وثقافة أكثر تقدمية ، وربط هذه المعرفة وتلك الثقافة برموز الماضى الراديكالية ورغبات المستقبل الإنسانية .

وتمثل المعرفة التربوية المحور الأساسى للدراسة النقدية فى التربية ، حيث يتم تحليل المعرفة العلمية للكشف عن وظيفتها الاجتماعية فى تحقيق السيطرة ، وتبرير السلطة ، وتثبيت النظام من ناحية ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر ، وأشكال جديدة للفهم ، وأنماط مختلفة للسلوك ، وأبعاد جدلية للمعرفة من ناحية أخرى .

ويهتم الباحث التربوى فى دراسته النقدية للمعرفة بطرح تساؤلات حول إنتاج المعرفة وشرعيتها وتوزيعها وتقويمها داخل المدرسة ، ونوع المصالح التى تدافع عنها ، والفئات التى ترتبط بها خارج المدرسة ، وشكل العلاقات والمبادىء التى تؤكدها ، والسياسات التى تحكمها ، والمؤسسات التى تتحكم فيها فى إطار مجتمع معين ، وثقافة محددة [2].

وفى إطار علم اجتماع التربية المعاصر ، ظهرت بعض الاتجاهات الراديكالية الجديدة ، والتى تمثلت فى الدراسات النقدية المتعددة ، التى قام بها عدد من أبرز

(١) ويمكن القول بأن بعض الأصوليين المسلمين من الفقهاء والمتكلمين كانوا من أنصار المعرفة التبريرية (أبرزهم من الفقهاء أحمد بن حنبل ، ومن المتكلمين الشيعة الإمامية) وبعضهم الآخر كانوا من أنصار المعرفة التحريرية (أبرزهم من الفقهاء أبو حنيفة ، ومن المتكلمين الخوارج والمعتزلة) .

(٢) انظر : د . كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى ، ص ١٠٩ ـ ١١٢ .

علماء النظرية الاجتماعية فى التربية ، وهم : كارنوى ، وبولز ، وجنتس ، وبوردو ، وبرنشتين (١).

أما كارنوى **Carnoy** : فقد نظر إلى التعليم من منظور العلاقات الدولية ، من حيث هو إحدى الآليات المهمة ، التى تلجأ إليها الدول الكبرى لفرض سيطرتها على دول العالم الثالث والمجتمعات النامية .

وقد لاحظ كارنوى أن انتشار التعليم المدرسى فى العصر الحديث كان متزامنًا مع زيادة التصنيع ، ورواج التجارة ، وظهور الإمبريالية والقوى الاستعمارية ، التى حاولت فرض سيطرتها الاقتصادية والسياسية على الدول النامية ، عن طريق التعليم الذى يرتبط بالنظام الغربى ، ويتسق مع الأهداف الإمبريالية ، التى تكشف عن الوجه الاستعمارى للتعليم ، من حيث هو أداة لفرض السيطرة ، وتكريس التبعية ، وتطويع الناس للقبول والخضوع .

ومن الملاحظ أن التعليم فى الدول النامية قد فشل فى تحقيق التنمية الاقتصادية الشاملة ، كما أخفقت المدرسة فى تغيير البنية الهرمية للمجتمع ، وعجز المثقفون من أبناء العالم الثالث عن مقاومة الإمبريالية والتحرر من الرأسمالية ؛ لأن معرفتهم مستعمرة، بما يجعلهم يخضعون لنموذج الحياة الغربية ونمط التعليم الرأسمالى .

وعلى الرغم من تأثر الدول النامية بالدول الكبرى فى نظمها التعليمية ، وأفكارها التربوية ،إلا أن هذا لا يمنع من أن يكون للثقافة المحلية دور فى تشكيل التعليم ؛ بحيث يؤدى إلى مقاومة الإمبريالية ، وتنمية الوعى بالتحرر النفسى والحرية السياسية(٢).

وإذا كان كارنوى قد نظر إلى التعليم والتربية من المنظور الواسع للعلاقات الدولية ،

---

(١) راجع :

- Brian davies : the Sociology of Education, in, " Educational Theory and its Foundation Disciplines " ,Paul H. Hirst, (ed.) Routledge & kegan Paul,London, 1983, pp,100 - 135 .

(٢) انظر : د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٨٠ـ٨٦ .

فإن بولز Bowles وجنتس Gintis قد نظرا إلى التربية من المنظور الاقتصادى من حيث كون التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد .

ويرى الباحثان أن التعليم هو إحدى آليات الإنتاج المتعددة ، الذى تحاول الصفوة من خلاله تحقيق أغراضها ؛ فالمدارس تدعم العلاقات الاجتماعية القائمة ، وتكرس التفاوت الطبقى الموجود ، وتعمل على تشكيل الشخصيات التى تتناسب مع علاقات السيادة والتبعية ، التى تولدت عن الحياة الاقتصادية ، وتجسدت فى العلاقات الاجتماعية ، وتطابقت مع العلاقات فى مجال التعليم ؛ فالسمات الشخصية التى تناسب الإنجاز فى العمل تشبه السمات الشخصية ، التى تنال التقدير فى التعليم ، والدوافع الخارجية التى تدفع العامل إلى العمل تماثل تلك الدوافع ، التى تدفع الطالب إلى التعليم ، والعلاقات الهرمية التى تنزل بطريقة رأسية من المديرين إلى المعلمين إلى الطلاب فى مجال التعليم ، تعكس التقسيم الهرمى للعمل فى عملية الإنتاج .

ويرى الباحثان أن المفتاح الحقيقى لإصلاح التعليم يتمثل فى التحول الديمقراطى للعلاقات الاقتصادية ، بحيث لا تقتصر الديمقراطية على مجال السياسة فقط ، وإنما تمتد وتتسع لتشمل الحياة الاقتصادية أيضًا ، عن طريق مشاركة العمال الديمقراطية فى السيطرة على عمليات الإنتاج ، وإسهام كل فرد فى العمل الضرورى للمجتمع ، والقضاء على العلاقات الاقتصادية الهرمية .

وعلى الرغم من أن الباحثين يعتمدان فى هذه النظرية على المقولة الأساسية ، التى تعتبر الاقتصاد متغيرًا مستقلاً مؤثرًا فى التعليم ، وتعتبر التعليم متغيرًا تابعًا متأثرًا بالاقتصاد ، إلا أن هذا لا يعنى أن التعليم يتأثر بالاقتصاد إلى الحد ، الذى يجعله مجرد امتداد له ، وكأنه ابن من أبنائه ، الذين يحملون كل صفات أبيهم التى لا يمكنهم الفكاك منها ، أو الخروج عنها ؛ لأن العلاقة بين الاقتصاد والتعليم ليست بالضرورة علاقة خطية مستقيمة ، كما نظر إليها بولز وجنتس ، لتأكيد سيطرة الدولة على التعليم. لأنه من الطبيعى أن يخضع النظام التعليمى فى أى دولة للسلطة التى تنفق عليه لتؤكد وجودها ، وتضمن استمرارها ، وتحقق أهدافها ، وتحفظ مصالحها .

ولاتوجد دولة تقيم نظامها التعليمى وتنفق عليه ؛ لكى يعمل ضد أغراضها ، وقيمها، ومصالحها [١].

أما بوردو Bourdieu ، فقد نظر إلى التربية من المنظور الثقافى فى نظريته المعروفة فى علم اجتماع التربية المعاصر «بنظرية رأس المال الثقافى » Cultural Capital Theory ، التى حاول فيها تفسير دور النظم التربوية السائدة ، والأنساق الثقافية المسيطرة فى تشكيل ، وترسيخ ، وتدعيم ، وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقى القائمة فى المجتمعات المعاصرة .

والمقولة الرئيسية التى يستند إليها بوردو فى نظريته ، هى أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله إعادة إنتاج Reproducing بنية التفاوت الطبقى الاجتماعى .

والثقافة عند بوردو ، هى أنساق رمزية Symbolic Systems لها وظيفتان :

إحداهما : وظيفة معرفية : حين يستخدمها الإنسان كأدوات معرفية لبناء الواقع الاجتماعى بطريقة موضوعية ، من خلال « العادة الثقافية » Habitus ، التى تعبر عن منظومة معرفية ، تتألف من المدركات والمعانى والقدرات ، التى تمكن الفرد من فهم عالمه والتعامل معه . وتكون فى الوقت نفسه مسئولة عن تصرفاته وأفعاله ، وميوله ورغباته ، واتجاهاته وطموحاته . والعادة الثقافية ـ وإن تحولت إلى سمة شخصية ـ إلا أنها نتاج ما يتم غرسه فى الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف موضوعية ، تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها [٢].

والأخرى : وظيفة اجتماعية : حين تستخدمها القوى الاجتماعية المسيطرة كأدوات لفرض علاقات السيطرة الاجتماعية والسياسية فى المجتمع .

ويرى بوردو أن القوى الاجتماعية المسيطرةُ صاحبة المصلحة فى استمرار وبقاء نسق

---

(١) انظر بالتفصيل :

ـ د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٨٧ـ ٩٠ ، ١٠٢ـ ١٠٣ .

(٢) انظر :

ـ المرجع السابق ، ص ٩٣ .

علاقات السيطرة القائم فى المجتمعات الحديثة ، لا يمكن لها أن تلجأ إلى العنف الصريح للمحافظة على هذا النسق من العلاقات ، فى ظل المنهج الديمقراطى ، الذى تلتزم به هذه المجتمعات دستوريًا ، ومن ثم ، لا تجد القوى المسيطرة من سبيل أمامها لتحقيق مصالحها ، وتأكيد سيطرتها ، إلا اللجوء إلى نوع آخر من العنف ، هو «العنف الثقافى «Cultural - Violence ، الذى تمارسة تلك القوى المسيطرة لفرض ثقافتها على الطبقات الاجتماعية المقهورة بطريقة موضوعية ومشروعة .

وإذا كان مجال الثقافة هو مجال إنتاج وتوزيع رأس المال الثقافى ، الذى تسعى القوى الاجتماعية السائدة إلى التحكم فيه ، والسيطرة عليه ، فإن النظم التربوية هى التى تحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافى فى المجتمع القائم ، وتعيد إنتاج علاقات التفاوت الاجتماعى ، والسيطرة الطبقية فى صورة تفاوت ثقافى ، يمكن قبوله كشىء طبيعى وشرعى ، وبذلك تصبح التربية أداة لترسيخ الطبقية ، ومجالاً لممارسة العنف الثقافى .

ويتمثل العنف الثقافى فى مجال التربية فى عمليات التشعيب والازدواج فى النظم التعليمية ، كما يتمثل فى تنوع المدارس فى المجتمع الواحد ، واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الطبقية للطلاب ، ويتمثل كذلك فى فرض ثقافة الصفوة على المناهج التعليمية القائمة ، وأساليب التدريس السائدة ، وفى شكل المعانى والرموز ، التى توجه العمل التربوى وتسيطر عليه ، وتغطى ما يقوم به النظام التعليمى من عمليات « الانتقاء الاجتماعى » ـ Social Selection ، التى تؤدى إلى استبقاء أبناء الطبقات العليا فى النظم التعليمية ، واستمرارهم فيها ، واستبعاد أبناء الطبقات الدنيا منها ، وانقطاعهم عنها ؛ لأنهم لا يملكون المبادىء الأساسية ، التى يقوم عليها تنظيم المعرفة والثقافة التى تقدمها المدرسة ، بعكس أبناء الصفوة ، الذين يدخلون المدرسة ، وهم يملكون القواعد التنظيمية ، والمبادىء الأساسية التى تفتح المجال أمامهم ؛ لتكوين رصيد أكبر من رأس المال الثقافى من خلال التعليم .

ويرى بوردو أن أزمة النظام التعليمى فى المجتمعات الحديثة ، تكمن فيما يقوم به

من ممارسات لأفعال العنف الثقافى ، التى تدعم علاقات التفاوت الاجتماعى بين الطبقات . أما علاج هذه الأزمة ـ من وجهة نظره ـ فيتمثل فى إصلاح التعليم ، وجعله أكثر ديمقراطية ، وأقرب إلى تحقيق العدل والمساواة فى المجتمع (١).

أما برنشتين Bernstein الإنجليزى ، فقد تأثر بأعمال بوردو الفرنسى ، والتقى معه فى كثير من أفكاره ، رغم اختلافه عنه فى اتجاهه النظرى ، الذى يركز على دراسة اللغة من حيث هى مقيدة بالحدود الاجتماعية (٢).

ويرى برنشتين أن المعرفة التربوية تعكس أوضاع السيطرة الاجتماعية ، من خلال عمليات انتقاء وتوزيع وتصنيف وطريقة نقل وتوصيل المعرفة . وتقوم المدرسة بوضع الحدود بين المجالات المختلفة للمعرفة ، التى يتم حصرها فى أشخاص ، وعزلها فى أشكال ، وتحديدها فى تخصصات ، وإحاطتها برموز ، تشير إلى القيم والمعايير والأفكار والمبادىء الأساسية للنظام الاجتماعى .

وقد تحدث برنشتين عن المعرفة التربوية من حيث التصنيف ، الذى قد يكون قويًا ، فيؤدى إلى انفصال المعرفة ، أو يكون ضعيفًا فيقود إلى تكامل المعرفة . كما تحدث عن طريقة نقل وتوصيل المعرفة المدرسية ، التى تؤثر على حرية المتعلم زيادةً ونقصًا ، بقدر ضعفها وقوتها (٣).

---

(١) انظر بالتفصيل :

ـ د . حسن البيلاوى : التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقي ـ دراسة نقدية فى فكر بيير بوردو . (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٨٦) ص ١١٩ ـ ١٦٢ .

وقارن :

ـ د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٩٤ ـ ٩٥ ، ٩٩ ـ ١٠٠ ، ١٠٤ .

وراجع :

ـ أوليفيه ربول : فلسفة التربية ، ص ٩٨ ـ ١٠٦ .

(٢) راجع :

- Mary Douglas, (ed.) : Rules and Meanings :The Anthropology of Everyday Knowledge, Penguin Education , 1973,pp. 203 - 206 .

(٣) راجع بالتفصيل :

- Basil Bernstein: On The Classification and Framing of Educational Knowledge, in " Knowledge, Education, and Cultural Change " , OP. Cit., pp.363 - 389.

كما نظر برنشتين إلى الطريقة التى تنقل بها المعرفة ، والحدود التى تفصل بين أنواع المعارف ، من حيث هى مؤشرات لانعكاس العلاقات الاجتماعية على المدرسة ، وآليات لاستمرار تلك العلاقات التى تنتج عن توزيع القوة ، وتعكس التركيبة الطبقية فى المجتمع [1].

هذه هى أبرز الاتجاهات النقدية والراديكالية فى علم اجتماع التربية المعاصر ، وقد أكدت هذه الاتجاهات أن النظم السائدة فى المجتمعات المعاصرة ما هى إلا نتيجة للصراع السياسى والأيديولوجى بين طبقات المجتمع المختلفة ؛ من أجل امتلاك القوة والثروة ، وتحقيق السيطرة والمكانة الاجتماعية . وتساعد عملية التنشئة الاجتماعية على ترسيخ التمييز الطبقى فى المجتمع ، على أساس أنها تختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى .

واذا كان النظام التعليمى مرآة للنظام الاجتماعى ، بمشكلاته السياسية والاجتماعية والاقصادية ، فإن حل مشكلات النظام التعليمى لن يتم إلا بحل مشكلات المجتمع ، عن طريق الثورة أو التغيير الجذرى لنظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

ويؤكد أصحاب الاتجاهات الراديكالية على أن النظام الاجتماعى يجب أن يقوم على خدمة الفرد . وإذا وقعت مشكلة ، أو حدث خلل فى العلاقة بين الفرد والنظام فلا يجب توجيه اللوم إلى الفرد أو توقيع العقاب عليه ؛ لأن الخطأ يرجع إلى النظام الاجتماعى ، الذى يجب تعديله أو تغييره ، ليستجيب لحاجات الفرد ويحقق أهدافه .

ولقد اهتمت الاتجاهات الراديكالية بدراسة نوعية العلاقة ، ومستوى التفاعل بين النظام التعليمى ونظم المجتمع الأخرى . كما نظرت إلى التعليم من حيث هو وسيلة لتحقيق الثبات الاجتماعى ، وترسيخ مبدأ اللامساواة Inequality بين الطبقات من حيث المستوى الاقتصادى ، والمكانة الاجتماعية .

(١) انظر :

ـ د . عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٩٥ـ٩٦ .

وراجع أيضًا :

- Rachel Sharp, OP. Cit., pp. 44 - 56 .

واذا كان علم اجتماع التربية التقليدى قد اهتم بدراسة السياسة العامة للنظام التعليمى ، والعلاقة بينه ونظم المجتمع الأخرى ، فإن علم اجتماع التربية الجديد يهتم بالدرجة الأولى ، بما يحدث داخل العملية التعليمية من تفاعل بين المعلم والتلميذ فى إطار المنهج الدراسى ، ويحاول تحليل المفاهيم ، التى تستخدم فى الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل الدراسى ، واكتشاف الأسباب التى تؤدى إلى تفاوت التلاميذ فى التحصيل الدراسى ، من خلال البحث فى الاختلافات بين الأسر الغنية والفقيرة ، ودراسة أثر الثقافة الفرعية ، والطبقة الاجتماعية على قيم الفرد واتجاهاته ولغته . كما يهتم أيضًا بالبحث فى العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغير الاجتماعى ، وتحليل المدرسة ، كمؤسسة اجتماعية ، تعكس الأوضاع القائمة فى المجتمع [1].

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى ميدان التربية إلى القول بأن المشكلة المركزية فى علم اجتماع المعرفة التربوية هى مشكلة المعرفة ، وأن اختيار المعرفة ، وتنظيمها ، وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقًا لمبادىء الصراع الاجتماعى خارج المدرسة ، وأن المعرفة ليست فقط مسألة فنية وموضوعية ، وإنما هى كذلك مسألة اجتماعية وسياسية .

وبعد تحديد الإطار النظرى الذى يستند إليه هذا العلم الجديد ، فى مقابل النموذج التقليدى للمعرفة ، حاولنا أن نتبين موقع المعرفة التربوية بين الاتجاهات الرومانسية المحافظة التى ارتبط بها علم اجتماع التربية التقليدى ، والاتجاهات الراديكالية ، التي ارتبطت بعلم اجتماع التربية الجديد .

وفي إطار الرومانسية ، التى اخذت موقفًا إيجابيًّا مؤيدًا للنظام القائم ، وسعت إلى تسخير الجهود العلمية فى تبرير أهدافه ، وتدعيم مصالحه ، وترسيخ قيمه ، بوصفه الواقع الطبيعى الأمثل ، تحدثنا عن المدرسة الوظيفية التى نظرت إلى المجتمع باعتباره نسقًا اجتماعيًّا واحدًا ومتكاملاً ، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفيته التى تحددت له ،

(١) انظر :

ـ د . على الشخيبى : علم اجتماع التربية ـ كيف بدأ وإلى أين ؟ ص ١٨٣ ـ ١٨٧ .

حفاظًا على اتزان النسق واستقراره ، وتوازن المجتمع واستمراره ، وتعبيرًا عن الأيديولوجية المحافظة للنظام الاجتماعى الرأسمالى ، الذى يقوم على الاشتراك فى قيم الحياة الاجتماعية ، التى يجب الالتزام بها ، والاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعى التى يجب الخضوع لها .

وتحت تأثير الوظيفية ، اشتد الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء ، والتربية كنظام ، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ، ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى وتتفاعل معها فى تحديد وظائفها المتوازنة ، وتحقيق أهدافها المتكاملة .

وتعبيرًا عن قيم المشروع الرأسمالى ومصالحه ، ظهر الاتجاه الوضعى كأداة للمحافظة على النظام الاجتماعى القائم ، ومساندة السلطة السائدة ، وأسهم المنهج الوضعى فى تقدم العلوم التجريبية ، كما تأثرت به العلوم الاجتماعية ، التى اتجهت نحو تأكيد الجوانب الكمية ، وسعت إلى استخدام التعريفات الإجرائية ، والأساليب الإحصائية ، والنماذج الرياضية لاكتساب معايير العلم الدقيق .

واتجهت المعرفة التربوية ـ المقيدة بالمنهج الوضعى ـ إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة ، تتقيد بالوقائع ، وتقف عند الظواهر ، وتميل إلى الوصف ، وتعتمد على الخبرة ، وتتجرد من القيم ، وتتجه نحو التعميم ، وتنشد الموضوعية .

وارتباطًا بالمجتمع الرأسمالى الحديث ، ظهر الاتجاه الإمبريقى الذى سيطر على الدراسات الاجتماعية فحولها إلى بحوث تطبيقية ، وإجراءات منهجية ، وأدوات بحثية ، ومعالجات إحصائية .

وقد تأثرت المعرفة التربوية بالاتجاه الإمبريقى ، فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة ، والاهتمام بالمشكلات الجزئية ، والعناية بالحبكة المنهجية مع تجاهل النظريات التفسيرية ، وإغفال التحيزات الشخصية .

وفى إطار الراديكالية ، التى أخذت موقفًا سلبيًا من النظام السائد ، وسعت إلى نقد الواقع ، وتجاوز الأوضاع القائمة ، تحدثنا عن مدرسة فرانكفورت النقدية ، التى اهتمت بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها ، وحاولت البحث فى أصولها وجذورها ، والمصالح التى تعبر عنها ، والمعارف التى ترتبط بها ، والمشكلات التى

تنشأ فيها ، والقيم التى ترتبط بها ، والمعايير التى تتحكم فيها ، وكانت المهمة الرئيسية للمدرسة النقدية هى تجاوز الأوضاع الفاسدة ، ونقد القيم البالية ، ورفض المعايير الجامدة ، واستبدالها بغيرها من القيم والمعايير ، التى تصلح للتغيير الجديد .

وفى ميدان التربية ، حاول أصحاب النزعة النقدية توجيه اهتمامهم نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وتحليل هذه المعرفة للكشف عن وظيفتها الاجتماعية فى تحقيق السيطرة ، وتبرير السلطة ، وتثبيت النظام من جهة ، واكتشاف أساليب بديلة للفكر ، وأشكال جديدة للفهم ، وأنماط مختلفة للسلوك من جهة أخرى .

وهكذا تمثل المعرفة التربوية المحور الأساسى للدراسة النقدية فى علم اجتماع المعرفة التربوية ، حيث يتم طرح التساؤلات حول انتقاء المعرفة وتوزيعها وتصنيفها ، وطريقة نقلها وتوصيلها داخل المدرسة ، وحول نوع المصالح التى تدافع عنها ، والفئات التى ترتبط بها خارج المدرسة .

ومن هنا تظهر أهمية المنهج الدراسى كإطار مدرسى منظم ، تقدم من خلاله المعرفة التربوية إلى التلاميذ فى صورة مواد دراسية ، ومقررات تعليمية .

ولكن : كيف يمكن تقديم المعرفة التربوية من خلال المنهج الدراسى ؟

المنهج الدراسى هو البرنامج التربوى المدرسى ، الذى يتضمن المعرفة التى يتم نقلها إلى الطلاب ؛ فإذا كانت المعرفة مسألة اجتماعية ، فإن عملية بناء المنهج عملية اجتماعية كذلك ، لأنها تخضع لفلسفة المجتمع ، وتتأثر بظروفه وأحواله التى تنعكس بالضرورة على بناء المنهج وتؤثر على محتواه وتنظيمه .

والمشكلة الأساسية فى المنهج هى مشكلة اختيار المحتوى المناسب ، الذى يجب أن يتعلمه الطلاب من بين المخزون الهائل من المعرفة التى تتزايد باستمرار ، وتنمو بسرعة فائقة . وهذا الاختيار يخضع بالضرورة لمعايير ، يتم فى ضوئها تحديد المعرفة الأكثر أهمية من غيرها . وهذه المعايير تختلف باختلاف الفلسفات التربوية التى تستند إليها ، والظروف الاجتماعية التى تنطلق منها ، والفئات الاجتماعية التى تعبر عنها ، وهذا كله ينعكس بالضرورة على نظرية المعرفة فى نطاق المنهج الدراسى .

الفصل الرابع

نظرية المعرفة في نطاق المنهج

[١] المعرفة التربوية والمنهج الدراسى :

كان مفهوم المنهج ، فى أصله اللاتينى « Runway » ، يعنى الطريق الواضح والسبيل المستقيم ، الذى يلجأ إليه الفرد للوصول إلى الهدف . وقد انتقل هذا المفهوم حديثًا إلى ميدان التربية ، فأصبح يُطلق أحيانًا على المنهج الدراسى Curriculum ، وأحيانًا أخرى على خطة الدراسة Course of Study وفى كل الأحوال ، يحدد المنهج الطريق الذى يضمن وصول المعلم والمتعلم إلى هدف أو غرض التربية [١]. وبذلك يكون المنهج إحدى الوسائل ، التى يتم من خلالها تحقيق الهدف العام وترجمته إلى حيز التنفيذ [٢].

ورغم التعريفات المتعددة للمنهج الدراسى [٣]، والاختلافات حول طبيعته[٤]، إلا أنه يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات رئيسية فى النظر إلى المناهج الدراسية على النحو التالى[٥]:

---

(١) John S. Brubacher :Modern Philosophies of Education, Mc Graw Hill Book Company, New York, Fourth Edition, 1969 , P. 155 .

(٢) T.W. Moore, Op. Cit., p. 41 .

(٣) راجع بالتفصيل : د. إبراهيم بسيونى عميرة ، المنهج وعناصره ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٩١ ، ص ٢٩ ـ ٤٤ .

(٤) راجع بالتفصيل : هارولد سبيرز : المعلم والمنهج ، ترجمة : د. أحمد أبو العباس ـ د. سعد دياب ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ١٣ ـ ٣١ .

(٥) انظـر : د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨٤ ، ص ٧ ـ ٨ .

- **الاتجاه الأول** : يركز على محتوى المنهج بما يتضمنه من المواد الدراسية ، التى تقدمها المدرسة ، وينظر إلى المعرفة باعتبارها محور العملية التعليمية ، مع إغفال الدوافع الشخصية للمتعلم .

- **الاتجاه الثانى** : يركز على التلميذ المتعلم ، ويجعل من ميوله ورغباته وخبراته أساسًا لاختيار محتوى المنهج بما يصاحبه من أنشطة تربوية ، وخبرات عملية .

- **الاتجاه الثالث** : يركز على المجتمع ، ويجعل من فلسفته وثقافته وحاجاته محورًا للمنهج الدراسى ، الذى يعد التلميذ للحياة والعمل فى مجتمع معين .

وعلى الرغم من اختلاف المجتمعات فى تقديرها لهذه الاتجاهات الثلاثة من حيث نظرتها إلى طبيعة المعرفة ، وميول المتعلم ، وحاجات المجتمع ، إلا أن تشييد المنهج الدراسى فى أى مجتمع لا يقوم على أحد هذه الجوانب فقط ؛ لأن المناهج الدراسية وإن كانت متباينة فى تنظيمها ، إلا أنها تستند فى بنائها إلى هذه الجوانب الثلاثة التى تشكل جميعًا مصادر المنهج ، وتمثل أساسياته التى تؤثر فى أهدافه ، وتحدده محتواه ، وتشكل تنظيمه .

ورغم أهمية هذه الجوانب الثلاثة فى بناء المنهج ، إلا أن الذى يهمنا هنا فى هذا الكتاب ، هو ما يتعلق منها بالمعرفة فى علاقتها بالمنهج الدراسى .

وإذا كانت النظرية العامة فى التربية تتضمن بالضرورة بعض الافتراضات ، التى تختص بطبيعة المعرفة فى علاقتها بالمنهج [1]، فإنه يمكن التمييز فى هذه العلاقة بين نوعين من المعالجة :

أولا : المعالجة التقليدية للمنهج :

وهى المعالجة التى تستند إلى الفكر التربوى التقليدى ، الذى ينظر إلى المعرفة باعتبارها محورًا للمناهج الدراسية ، وجوهرًا للعملية التربوية . ولما كانت مادة التربية تتكون أساسًا من مجموعة المعارف ، التى تمثل حصيلة التراث الثقافى الذى أنتجه

(١) T.W. Moore, Op. Cit., p. 40.

الماضى ، «فإن المهمة الرئيسية للمدرسة هى نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد »[(١)].

وبذلك يتحدد هدف التربية التقليدية فى الحفاظ على التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل ، ومساعدة الفرد المتعلم على أن يكون إنسانًا عقلانيًا يبحث عن معنى الحياة، ويسلك وفقًا لقواعد النظام ، ويتجه إلى مركز الحقيقة حيث تنبع جميع جوانب المعرفة .

وفى المعالجة التقليدية للمنهج ، تحتل المادة العلمية المكانة الأولى من حيث الأهمية، وهى تتكون من الحقائق والمعلومات والأفكار التى يتم اختيارها وتنظيمها على أساس تقدير الكبار ، وتقديمها إلى الصغار بطريقة منطقية ، دون اعتبار لميولهم ورغباتهم ، أو اهتماماتهم وخبراتهم .

وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المادة التعليمية ، التى يقدمها له المعلم المتمكن من مادته العلمية ، باعتباره ناقلاً للمعرفة من الكتب المدرسية المكتوبة ، التى تمثل علم الماضى وحكمته ، إلى عقول التلاميذ المفتوحة لتلقى هذه المعرفة وتحصيلها واستيعابها وفهمها ؛ من أجل إعدادهم لتحمل تبعات المستقبل من خلال التدريب العقلى ، الذى يتمكن معه الفرد المتعلم من اكتساب المعرفة وامتلاك الحكمة ، وإدراك الحقيقة الموضوعية بعيدًا عن التحيز الشخصى ، أو الأحكام الذاتية ، أو الأهواء الفردية .

ويعتمد أسلوب التقويم على ما يعده المعلم من اختبارت ، أو ما يتم إعداده من امتحانات فى إطار مستويات معينة ، تحددها السلطات التربوية فى مناخ يخضع للنمطية ، ويؤكد التنافس ، ويحث على التفوق [(٢)].

وكان معظم المربين ، حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ، يميلون إلى الأخذ بهذه المعالجة التقليدية ، التى تنظر إلى المنهج كمجموعة من المواد الدراسية التى تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام [(٣)].

---

(١) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة : محمد رفعت رمضان ـ نجيب إسكندر ، راجعه : محمد بدران ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٤ ، ص ١٠ .

(٢) انظر : د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٤٥ ـ ٤٩ .

(٣) د . إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٠ .

وإذا كان منهج المواد الدراسية هو أقدم التنظيمات المنهجية ، التى تستند إلى الفكر التربوى التقليدى ، فمن الضرورى ، قبل الخوض فى المنهج ، تحليل الفكر الذى يقوم عليه برده إلى جذوره الاجتماعية التى نبت فيها ، وأصوله الفلسفية التى نبع منها .

أما الأصول الاجتماعية للمنهج التقليدى ، فترجع إلى المجتمع اليونانى القديم الذى كان ينقسم إلى طبقتين منفصلتين (١) :

ـ **طبقة الأقلية ، وهى تضم السادة الأحرار** ، الذين يملكون المال والأرض ووسائل الإنتاج ، ويستمتعون بوقت الفراغ ، وينشغلون بالنظر والتأمل والتفكير العقلى ، ويأنفون من العمل اليدوى الذى احتقره أفلاطون وأرسطو ؛ لأنه «يشوه الجسد والروح » (٢) « ويحط من قدر صاحبه » (٣).

ـ **طبقة الأغلبية ، وهى تضم العبيد الأرقاء** ، الذين يقع عليهم عبء العمل اليدوى ، الذى لا يترك لهم وقتًا للراحة . وكان هؤلاء يتبعون السادة الأحرار الذين يستخدمونهم فى أعمال كثيرة ، منها : خدمة البيوت ، والإشراف على شئون المنازل ، والاشتغال بالزراعة ، والصناعة ، والتعدين ، والصيد ، والملاحة ، والرعى (٤).

وقد انعكس هذا التقسيم الثنائى للمجتمع اليونانى القديم على فلسفة اليونانيين ، التى تأثرت بهذا الفصل بين طبقة السادة الأحرار ، الذين تميزوا بالتأمل النظرى والتفكير العقلى ، وطبقة العبيد الأرقاء الذين ارتبطوا بالعمل اليدوى والشئون العملية . فكانت هذه الثنائية فى الواقع الاجتماعى هى الأصل ، الذى انعكست صورته على الفكر اليونانى ، الذى اعتمد على التقسيمات الثنائية فى مناقشة المشكلات الفلسفية فى مختلف مباحثها ، فثنائية الصواب والخطأ أو الحق والباطل تدخل فى معالجات المنطق ،

(١) انظر : د. محمود أبو زيد ابراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، مؤسسة الخليج العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩ ـ ٤٠ .

(٢) جونز : الديمقراطية الأثينية ، ترجمة : د. عبد المحسن الخشاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ١٦ .

(٣) ول ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد بدران ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٦٨ ، جـ ٢ ، م٢ ، العدد٧ ، ص ٦٢ .

(٤) راجع بالتفصيل : جونز : الديمقراطية الأثينية ، ص ١٧ ـ ٢٧ .

ومسائل النظام والفوضى ، والوحدة والكثرة تنتمى إلى مبحث الوجود ، ومشكلات العقل والمادة ، والحقيقة والمظهر تنتمى إلى مبحث المعرفة ، ومسائل الخير والشر ، والانسجام والتنافر تنتمى إلى الأخلاق .

وقد تأثرت الفلسفة اليونانية ، فى مختلف مراحلها ، بهذه الثنائيات التى ظلت تشكل حتى اليوم موضوعات للبحث الفلسفى ، ومحاور يتناقش حولها الباحثون (١).

وكان أفلاطون ينتمى إلى ذلك المجتمع اليونانى القديم ، فجاءت فلسفته تعبيرًا عن الوضع الطبقى ، وانعكاسًا للنظام الاجتماعى ، الذى يحترم حياة العقل ، ويحتقر حياة العمل . وفى مقابل الثنائية فى الواقع الاجتماعى ، كان أفلاطون يميز فى فلسفته بين عالمين (٢):

- **العالم الحقيقى** : وهو عالم المثل ، الذى يتميز بالفكر والعقل، والثبات والكمال ، وهذا هو عالم الخير.

- **العالم الظاهرى** : وهو عالم المادة ، الذى يختص بالفعل والعمل ، ويميل إلى التغيير والنقص ، وهذا هو عالم الشر .

وإذا كان العالم الحقيقى هو التعبير الفلسفى عن الواقع الاجتماعى للطبقة العليا ، طبقة السادة الأحرار ، فإن العالم الظاهرى هو الترجمة الفعلية لواقع الطبقة الدنيا فى المجتمع ، وهى طبقة العبيد الأرقاء .

واذا كانت الحياة الحقيقية لطبقة السادة الأحرار هى حياة العقل ، فإن أعلى أشكال المعرفة هى المعرفة العقلية السامية ، التى تكشف عن الحقيقة المطلقة . أما حياة الوهم ، فهى حياة العبيد الأرقاء ، الذين ينفصلون عن عالم العقل ، والحقيقة الثابتة ، ويتعلقون بعالم المادة ، والظواهر المتغيرة ، وينشغلون بالعمل الحقير ، والمهن الوضيعة ، والشئون المتدنية .

---

(١) انظر : برتراند رسل : حكمة الغرب ، جـ١ ، ص ٣١-٣٢ .

(٢) راجع ص ٥٩ - ٦٠ من هذا الكتاب .

وقد أشار جون ديوى إلى أن الفصل بين التربية العقلية الرفيعة ، والتربية المهنية الوضيعة يرجع إلى التقسيم الطبقى للمجتمع اليونانى إلى طبقة حرة ، تتعلق بحياة العقل والفراغ والمعرفة لذاتها ، وطبقة مستعبدة تعيش حياة الفعل والعمل والمنفعة . وهذه الطبقة الأخيرة لم تكن تعمل فقط فى سبيل ما يقيم أودها ، ولكنها تكدح أيضًا من أجل توفير موارد الحياة للطبقة الحرة . وكان هذا التناقض بين التربية إعدادًا للعمل النافع وبين التربية لحياة الفراغ ، هو أعمق تناقض بدأ فى التاريخ التربوى (١).

وقد انعكس هذا التناقض بوضوح على المنهج التقليدى ، الذى يقوم على أساس الفصل بين العقل والمادة ، وبين الإنسان والطبيعة ، وبين الثقافة والمنفعة ، وبين النظرية والممارسة ،وبين التفكير والتنفيذ ، وبين الكلى والجزئى ، وبين العام والخاص ، وبين الثابت والمتغير ، وغير ذلك من التقسيمات الثنائية التى تنطوى عليها المعالجة التقليدية للمنهج (٢).

ومن أهم التقسيمات الثنائية ، فيما يتعلق بنظرية المعرفة ، ذلك التقابل أو التعارض بين المعرفة العقلية الراقية ، والمعرفة التجريبية النفعية ، من حيث ترتبط المعرفة العقلية بالحقيقة الجوهرية التى تحمل قيمتها فى ذاتها ، وتكون مطلوبة لذاتها . أما المعرفة التجريبية ، فترتبط بالشئون اليومية ، والأغراض النفعية ، وتفتقر إلى السعى الفكرى ، والمغزى الثقافى .

وهذه التفرقة بين العقل والتجربة معرفيا لها ما يقابلها اجتماعيًّا وفلسفيًّا وتربويًّا(٣):

ـ **أما المقابل الاجتماعى** : فيتمثل فى ذلك التميز بين عقل وذكاء الطبقة العليا المفكرة التى تفرغت للثقافة الرفيعة ، وتجربة وخبرة الطبقة الدنيا العاملة ، التى يسيطر عليها الاهتمام المباشر بالأشياء الحقيرة .

ـ **أما المقابل الفلسفى** : فيدور حول التمييز الكلى والجزئى ، من حيث يختص العقل

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة : د. نظمى لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٧٨ ، ص ٢٢٥ .

(٢) راجع : - John S. Brubacher, Op. Cit., pp. 156 - 157 .

(٣) انظر : جون ديوى : الديموقراطية والتربية ، ص ٢٩٦ ـ ٢٩٧ .

بالمبادىء العامة والقوانين الكلية ، بينما تهتم التجربة بالتفصيلات العينية والجزئيات المنفصلة .

ـ **أما المقابل التربوى** : فيتمثل فى صورتين من صور التعلم ، إحداهما تؤكد على وظيفة التعميم ، وتوجب معرفة التلميذ قدرا معينًا من القوانين الكلية ، والمبادىء العامة. والأخرى تؤكد على وظيفة التخصيص ، وتهتم بأن يتعلم التلميذ كثيرًا من المعلومات المفردة ، والوقائع الجزئية .

وهنا يمكن التمييز بين صورتين من صور المعرفة :

* **إحداهما : المعرفة الرياضية** : التى تقوم بوظيفة التعميم .

* **والأخرى : المعرفة الطبيعية** التى تقوم بوظيفة التخصيص .

وإذا كانت المعرفة الرياضية تقوم على العقل (المذهب العقلى) وتتعلق بعالم الحقيقة (المذهب المثالى) ، فإن المعرفة الطبيعية تقوم على التجربة (المذهب التجريبى) ، وتتعلق بعالم الواقع (المذهب الواقعى) .

وإذا كانت القضية فى المعرفة الرياضية قضية تحليلية [(١)]، فإن القضية فى المعرفة الطبيعية قضية تركيبية [(٢)].

وإذا كان الاتساق فى النسق الداخلى للقضايا التحليلية هو معيار صدقها ، فإن التطابق مع الواقع الخارجى هو معيار الصدق فى القضايا التركيبية .

وإذا كانت القضايا التحليلية فى المعرفة الرياضية ضرورية الصدق ، فإن القضايا التركيبية فى المعرفة الطبيعية تحتمل الصدق أو الكذب [(٣)].

وهكذا يختلف مفهوم الحقيقة بين المعرفة العقلية والمعرفة التجريبية ، فبينما تخضع

---

(١) القضية التحليلية : هى القضية التى يكون محمولها متضمنًا فى موضوعها بالضرورة ، مثل : « ٥ + ٢ = ٧ » .

(٢) القضية التركيبية : هى القضية التى يكون محمولها غير متضمن فى الموضوع .

مثل : « الغاز يتمدد بالحرارة » .

(٣) راجع بالتفصيل : د. محمد مهران : مدخل الى المنطق الصورى . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٣ ـ ١٢٧ .

الحقيقة العقلية لنظرية الاتساق Consistency ، التي يدافع عنها المثاليون ، تخضع الحقيقة التجريبية لنظرية التطابق Correspondence التي يدافع عنها الواقعيون (١).

وإذا كان من الضروري في المعارف التي يتضمنها المنهج أن تكون صحيحة وصادقة وليست باطلة ومزيفة ، فليس من الضروري أن تعتمد هذه المعارف في إثبات حقيقتها على صورة واحدة من صور المعرفة ، باعتبارها معيارًا لصدق المعارف الأخرى ، فليست كل المعارف رياضية أو طبيعية لأن هناك عدة صور أخرى من المعرفة ، مثل : المعرفة الدينية ، والمعرفة الأخلاقية ، والمعرفة الجمالية ، وغيرها من المعارف المختلفة التي يكون لكل منها بنيتها الخاصة ، وإجراءات اختبارها والتحقق من صحتها وصدقها (٢).

أما المعارف التي يتضمنها المنهج التقليدي ، فيتم اختيارها من التراث الثقافي ، وتنظيمها في مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التي يتم إعدادها مسبقًا ، وعرضها في الكتب المدرسيةعلى أساس منطق المادة العلمية . وتسهم كل مادة بمنطقها الخاص ، وتركيبها الذاتي ، وطرائقها المميزة في تدريب العقل وتنمية قدراته ، وتقوية ملكاته .

ويعتبر منهج المواد الدراسية subject - matter Curriculum من أقدم التنظيمات المنهجية ، التي يرجع تاريخها إلى زمن الإغريق والرومان والعصور الوسطى ، حيث كان يتم تحديد المنهج بسبع مواد رئيسية ، تتضمن كل المعارف الضرورية للإنسان المتعلم . وتنقسم هذه المعارف إلى مواد ثلاثية ، وتضم النحو والبلاغة والمنطق ، ومواد رباعية وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

ومع تراكم التراث الإنساني ، وزيادة المخزون من المعرفة على مر العصور ، اتجهت المواد الدراسية نحو التزايد ، فأضيف الأدب والتاريخ والفلسفة واللغات إلى المواد الثلاثية ، وأضيف الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء إلى المواد الرباعية . وقد استمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية ، مع

(١) راجع: - John S. Brubacher OP. Cit., pp . 163 - 165 .

(٢) انظر : - T . W. Moore, OP. Cit., p . 63 .

استمرار النمو فى المعرفة ، حتى قدرت المقررات التى تدرس حاليا فى المدارس بعدة مئات [١].

والحقيقة أن التزايد المستمر فى المواد الدراسية التى تقدم للطالب فى المدارس ، أصبح يشكل تحديًا خطيرًا لكل من يشارك فى تخطيط وبناء المنهج وتنفيذه [٢].

وإذا كان من المستحيل أن يتضمن المنهج الدراسى كل المعارف المتاحة، فإن الاختيار من بين هذه المعارف يصبح أمرًا ضروريًّا .

وقد اختلفت الفلسفات التربوية التى تعتبر المنهج مجموعة من المواد الدراسية فى تقديرها للأهمية النسبية للمواد الدراسية ، التى ينبغى أن يتضمنها المنهج .

ويمكن التمييز فى هذه الفلسفات بين مذهبين [٣]:

أ ـ مذهب الأصول الدائمة Perennialism :

وهو المذهب الذى يقوم على الاعتقاد الفلسفى بعدم تغير الحقيقة ، والواقع ، والمعرفة ، والقيم [٤].

ويعتقد أنصار هذا المذهب أن الكون يتضمن حقائق دائمة لا تتبدل ، ومعارف ثابتة لا تتغير ، ومن الضرورى أن يشتمل المنهج الدراسى على هذه الحقائق الدائمة والمعارف الثابتة باعتبارها لب التربية وجوهرها . ولم يتعرض أنصار هذا المذهب لمشكلات الحياة اليومية ؛ لأنها تشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية وهى تنمية العقل .

وكان روبرت هتشنز Robert Hutchins من أبرز أنصار هذا المذهب فى العصر الحديث . وقد عبر هتشنز عن قناعته بأن أساس التربية يجب أن يكون ثابتًا ودائمًا ، حين ذكر أن « وظيفة الإنسان كإنسان لا تتغير باختلاف العصر ، أو اختلاف المجتمع

(١) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميره : المنهج وعناصره ، ص ١٥٩ ـ ١٦٠ .
(٢) د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٢٨٧ .
(٣) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميره: المنهج وعناصره ، ص ٣٢ـ ٣٤ .
(٤) د. محمد على الخولى : قاموس التربية ، ص ٣٤٧ .

طالما أنها تنبع من طبيعة الإنسان . ولا يتغير هدف النظام التعليمى باختلاف العصر أو باختلاف المجتمع ؛ لأن الهدف هو رقى الإنسان كإنسان (١).

ويرى هتشنز أنه إذا كانت التربية تتضمن التعليم ، وإذا كان التعليم يتضمن المعرفة ، وإذا كانت المعرفة هى الحقيقة ، وإذا كانت الحقيقة هى ذاتها فى كل مكان ، فإن التربية يجب أن تكون واحدة فى كل مكان (٢).

ويعتقد هتشنز أن المنهج الدراسى ينبغى أن يشتمل أساسًا على المعارف ، التى صمدت ، واستمرت ، واستقرت فى الكتب العظيمة الخالدة . وتضم هذه المعارف فى رأيه : قواعد النحو ، والقراءة ، والبلاغة ، والمنطق ، والرياضيات ؛ لأن هذه المواد الدراسية يمكن أن تسهم أكثر من غيرها فى تدريب العقل ، وتنمية قدراته ، وشحذ ملكاته . وبذلك يتحقق هدف التربية الذى حدده هتشنز فى « إثارة عقول الطلاب ، وتوسيع آفاقهم ، وتدريبهم على التفكير السديد » (٣).

ويرتكز المنهج الدراسى ، عند أنصار هذا المذهب ، على نظرية قديمة فى التعلم هى نظرية التدريب الشكلى Formal Discipline theory ، التى كانت تعتمد على القول بأن العقل يتكون من قدرات عامة ، أو ملكات متميزة ، يمكن تقويتها وتنميتها بالتدريب المناسب . فإذا كان لكل مادة من المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج ، خصائصها المتميزة ، التى تسهم بها فى تنمية إحدى قدرات العقل المتميزة ، فإنه يمكن تحقيق النمو العقلى الكامل ، عن طريق دراسة المادة الدراسية المناسبة . وكان من المعتقد أن التدريب العقلى فى مادة دراسية معينة يمكن أن ينتقل أثره تلقائيًا إلى مواد دراسية أخرى (٤).

---

(١) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة : د. سعد مرسى أحمد - د. فكرى حسن ريان ، عالم الكتب ، القاهرة ، (دون تاريخ) ، ص ٣٩ .

(٢) John S. Brubacher (ed .) : Eclectic Philosophy of Education - A Book of Readings, Prentice - Hall, New York, 1951 , pp. 117 - 118 .

(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٣٧ .

(٤) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٦٧ .

وقد تعرضت هذه النظرية لانتقادات كثيرة ، سواء من حيث الأسس التى تقوم عليها ، أو النتائج التى تنتهى إليها فى ميدان التربية [1].

ب ـ مذهب الأسس الجوهرية essentialism :

وهو المذهب الذى يرى أن مهمة التربية هى تعليم جميع الأطفال الأساسيات الجوهرية من المعارف والمهارات [2].

ويرى أنصار هذا المذهب أن قلب الثقافة يتكون من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية ، التى تمثل خبرة الجنس البشرى ، وتتمثل فى ميادين المعرفة المنظمة، التى تضم اللغة والنحو والأدب ، والتعبير ، والرياضيات والعلوم ، والتاريخ، واللغات الأجنبية .

وعلى الرغم من اختلاف أصحاب هذا المذهب مع أنصار مذهب الأصول الدائمة فى بعض المواد الدراسية التى يجب أن يتضمنها المنهج ، إلا أنهم يشتركون جميعًا فى القول بأن المهمةالأساسية للمنهج الدراسى هى تنمية العقل ، وأن هذه التنمية العقلية إنما تتحقق عن طريق دراسات أكاديمية معينة ، وأن الواجب الأول للمدرسة هو تزويد التلميذ ببرنامج نمطى للتدريب العقلى ، يمكنه من الوصول إلى النضج ، من خلال اكتساب المعرفة المنظمة ، واستخدامها بكفاءة وفعالية فى المستقبل .

وقد ازدهر مذهب الأسس الجوهرية فى الولايات المتحدة الأمريكية عقب الحرب العالمية الثانية ، حين دخلت أمريكا مع الاتحاد السوفيتى ـ السابق ـ فى حرب باردة ، أدت إلى مراجعة النظم التعليمية باعتبارها مصدرًا للاستثمار البشرى . ولقيت دعوة أنصار مذهب الأسس الجوهرية إلى دراسة الرياضيات، والعلوم الطبيعية ، واللغات الأجنبية الحديثة ؛ من أجل تحقيق التفوق العقلى ، والامتياز البشرى ، لقيت قبولاً واسعًا فى المجتمع الأمريكى ، الذى ما كان له أن يطمئن إلى الركون إلى المناهج

---

(١) راجع بالتفصيل :

ـ جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ٥٨ ـ ٦٤ .

(٢) د. محمد على الخولى : قاموس التربية ، ص ١٦٣ .

العقيمة، فى حربه الباردة ، مثلما كان لا يطمئن إلى الركون إلى الأسلحة القديمة فى حربه الساخنة . « والمجتمع فى التعليم، كما فى الحرب ، يسعى نحو الأكثر فعالية ، والأعلى كفاءة ، والأسرع فى تحقيق الأهداف ، والوصول إلى الغايات »(١).

وكان برونر Bruner قد تزعم حركة إصلاح التعليم فى أمريكا بعد أزمة سبوتنيك سنة ١٩٥٧ ، وكانت دعوته إلى العودة إلى الأساسيات سببًا مهمًا فى إثارة قضية المعرفة التربوية على نطاق واسع (٢).

وتقوم نظرية برونر فى إصلاح التعليم على فكرة البنى المعرفية ، التى تعنى أساسا بتقديم أساسيات المعرفة من المفاهيم والمبادىء والقوانين والنظريات . وهو يرى أن لكل علم من العلوم بنيته الأساسية ، التى يجب أن تكون محورًا للمناهج الدراسية ، التى يتم اختيارها من هياكل المعرفة المنظمة ، حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم، والعلاقات الطولية والعرضية بين مكوناته (٣).

وعلى الرغم من دعوة برونر إلى تجديد البنية الأساسية لكل علم من العلوم ، إلا أنه كان تقليديًا فى تصنيفه للمعرفة فى صورة تنظيمات معرفية تتميز فى شكلها ومحتوها على أساس البنية الأساسية لكل علم .

وإذا كانت النظم المعرفية المنفصلة هى أساس إصلاح التعليم الأمريكى فى الستينيات ، فإنه يمكن النظر إلى هذه النظم المعرفية فى إطار علم اجتماع المعرفة التربويـة ، حيث تتأثـر التنظيمـات المعرفية بأصحاب السلطة ومراكز القوة فى المجتمع(٤)؛ فرجال الجامعة هم الذين ينتجون المعرفة ، ويعطونها قيمتها ، ويتحكمون فى توزيعها ، ويحافظون على نقائها بعزلها عن الشئون العملية ، والأغراض الحياتية ، وأحاطتها بالتقاليد الأكاديمية ، التى تشتق معايير التفوق من التخصص العلمى الدقيق ، داخل الجامعة ، بغض النظر عن الجهل الشديد بشئون الحياة اليومية

(١) د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ .
(٢) د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٥٥ .
(٣) انظر : د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٧٢ـ ٧٣ ، ٣٠١ـ٣٠٢ .
(٤) راجع : ص ١٢٥ من هذا الكتاب .

خارجها . وكانت المعرفة لذلك ، من نصيب قلة من المتفوقين عقليًا ، والمؤهلين علميًا لمواجهة الصراع مع الاتحاد السوفيتى ـ السابق ـ حيث أصبحت العلوم الطبيعية ، والرياضيات، واللغات الأجنبية الحديثة هى مفاتيح التفوق [١].

وقد تعرض المنهج التقليدى إلى انتقادات كثيرة ، من حيث هو مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة ، التى تؤدى إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها ، وعزلها عن مشكلات الحياة اليومية ، وحاجات المتعلم الفعلية ، والاتجاه نحو زيادة التخصصات العلمية فى المواد الدراسية مع زيادة معدلات إنتاج المعرفة ، وتركيز المنهج على إعداد المتخصصين علميا، والموهوبين عقليًا بغض النظر عن قدرتهم على حل المشكلات الحياتية ، وفعاليتهم فى المشاركة الاجتماعية ، وخبرتهم فى غير تخصصاتهم العلمية [٢].

وقد أدت هذه الانتقادات التى تعرض لها المنهج التقليدى إلى ظهور معالجة أخرى للمنهج ، تحاول التغلب على الصعوبات المنهجية ، والمشكلات التربوية التى تضمنتها المعالجة التقليدية للمنهج .

ثانيًا : المعالجة التقدمية للمنهج :

إذا كانت المعالجة التقليدية للمنهج تستند إلى النظرية التربوية ، التى تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام ، وتحدد مهمة المدرسة فى نقل التراث الثقافى إلى الجيل الجديد ، عن طريق المعلمين ، الذين يمثلون سلطة المجتمع ، ومن خلال الكتب المدرسية ، التى تمثل علم الماضى وحكمته ، وفى إطار النظام المدرسى التقليدى الذى يتضمن قواعد السلوك المفروضة التى يجب الالتزام بها ، ومعايير الأخلاق السوية التى يجب الخضوع لها ، وقمع الميول والرغبات التى تصطدم بها ، ولا تنسجم معها .

فإن المعالجة التقدمية للمنهج تقوم على النظرية التربوية ، التى تضع المتعلم فى بؤرة الاهتمام ، وترفض معالجة المنهج الدراسى «كوديعة تسلم من جيل إلى جيل» [٣] وتحدد

(١) انظر : د. عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، ص ٥٦ ـ ٥٧ .

(٢) راجع بالتفصيل : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٦٧ ـ ١٦٩ .

(٣) John S. Brubacher, OP . Cit., P. 158 .

مهمة المدرسة فى تنمية المواهب الفطرية ، واحترام الحرية الفردية ، وتستبدل النشاط الحر بالنظام المفروض ، والتفتح الداخلى بالقسر الخارجى ، والتعلم عن طريق الخبرة والملاحظة المباشرة بالتعلم عن طريق الكتب والتلقى من المدرس ، وفى إطار النظام المدرسى الحديث ، الذى يتجاوز المعرفة الجامدة المخزونة فى بطون الكتب ، والمادة العلمية الثابتة فى عقول المدرسين ، إلى تعرف مشكلات الحياة الراهنة فى عالم دائم التطور (١).

وبينما كانت المعرفة هى محور المناهج الدراسية فى الفكر التربوى التقليدى ، أصبحت المعرفة فى الفكر التربوى التقدمى وسيلة لإعداد المتعلم لمواجهة الواقع المتغير، من خلال إتاحة الفرصة له للمرور بخبرات جديدة ، تمكنه من اكتشاف المعرفة ، وحل المشكلات ، وتحمل المسئوليات ، ومواجهة الصعوبات .

وبينما كانت المعرفة فى المنهج التقليدى هى المعرفة بالحقيقة المطلقة التى تقع خارج المكان والزمان ، أصبحت المعرفة فى المنهج التقدمى معرفة بالواقع المتغير فى الزمان والمكان . ومعيار الصدق فى هذه المعرفة النسبية هو تطبيقها فى الواقع ، ونجاحها فى حل المشكلات ، والتغلب على الصعوبات (٢).

وإذا كان الترتيب المنطقى للمعرفة هو أساس العملية التربوية فى المنهج التقليدى ، الذى يهتم بتنمية العقل ، فإن الأسلوب الخاص بكل فرد فى سعيه نحو المعرفة هو جوهر العملية التربوية فى المنهج التقدمى ، الذى يؤكد النمو المتكامل للفرد .

ولذلك . . فإن أسلوب التقويم فى المنهج التقليدى كان يعتمد على الاختبارات التى يقوم بها المعلم ، أو الامتحانات ، التى يتم إعدادها تحت إشراف السلطات التربوية فى إطار مستويات نمطية معينة يحددها المجتمع . أما فى المنهج التقدمى . . فإن التقويم يتم بصورة دائمة ، فى إطار المستويات الخاصة بكل فرد ، من خلال عملية التقويم الذاتى ؛ حيث يتمكن الفرد من إدراك نواحى القصور فى أدائه ،

(١) انظر : جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٩ ـ ١٣ .

(٢) انظر : د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، ص ٥٢ ـ ٥٣ .

وتحديد الأخطاء التى وقع فيها ، ويسعى إلى معالجة القصور ، وتحسين الأداء ، وتصحيح الأخطاء (١).

وفى المعالجة التقدمية للمنهج ، يبدأ التعليم بالخبرة ، التى حازها المتعلم من قبل ، على أن تكون هذه الخبرة « نقطة البداية لكل تعليم تال » (٢).

فاستمرار الخبرة هو أساس المنهج التقدمى ، الذى لا يوجب مرور المتعلم بخبرة جديدة قبل التأكد من أن خبرته السابقة تعده لتقبل هذه الخبرة الجديدة (٣). ويمكن للمتعلم أن يتقدم وفق معدله الخاص فى التعلم ، بحيث يستطيع كل فرد أن ينجز العمل المطلوب منه فى الوقت الذى يناسبه تبعًا لقدراته واستعداداته وخبراته .

وهكذا . . . فإن التعليم ـ فى المنهج التقدمى ـ لم يعد تحصيلاً لمادة موجودة من قبل، كما كان الحال فى المنهج التقليدى ، وإنما تنبثق مادة التعلم من عملية التعلم ، وعملية التعلم هى نشاط الإنسان فى مواجهة موقف أو مشكلة (٤).

وتتحدد خطة الدراسة التى يقوم بها المتعلم على أساس اهتماماته الحقيقية ، وحاجاته الفعلية ، ومشكلاته الواقعية التى تحدد محتوى المادة التعليمية ، الذى يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة ، وتضم إلى جانب خبراته الجديدة ، رصيده من الخبرات السابقة .

وحيث إن المتعلم لا يمر بخبرة ، وبالتالى لا يتعلم ، إلا حين يقوم بنشاط محدد ، فمن الضرورى أن تشتمل خطة الدراسة على النشاط المدرسى الذى يجب تخطيط برامجه بدقة ، ودراسة أبعاده بعناية ، وتحديد أهدافه بوضوح . فمن خلال هذا النشاط يكتسب المتعلم المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات ، التى تمكنه من المشاركة فى تنمية المجتمع وتطويره .

---

(١) انظر د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٦٧ ـ ٦٩ .
(٢) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٦٨ .
(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٨٤ .
(٤) د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، ص ٥٥ .

ويقوم المعلم بتوجيه العملية التعليمية ، بحث يتيح أنسب الخبرات ويوفر أفضل الظروف والإمكانيات، التى تساعد على نمو الفرد المتعلم ، وفقًا لخطة الدراسة التى تحددت له ، استنادًا إلى طبيعته واهتماماته ، وإمكاناته ، واحتياجاته ، وقدراته ، وخبراته (١).

ولذلك . . فقد اتسع مفهوم المنهج ، فى المعالجة التقدمية ، ليشمل كل حياة المتعلم التى من أجلها تتحدد مسئولية المدرسة (٢)، ولم يعد يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية ، كما كان الحال فى المنهج التقليدى ، بعد أن أصبح المنهج يضم جميع الخبرات ، التى يكتسبها المتعلم تحت إشراف وتوجيه المدرسة .

وقد أصبح هذا التعريف الواسع للمنهج قائمًا منذ بداية الأربعينيات ، وظل سائدًا خلال الخمسينيات والستينيات من هذا القرن (٣).

إذا كان المنهج التقليدى يمتد بجذوره الاجتماعية ، وأصوله الفلسفية إلى المجتمع اليونانى القديم وفلسفته الثنائية ، فإن المنهج التقدمى يرجع فى أصوله الاجتماعية والفلسفية إلى المجتمع الرأسمالى الحديث وفلسفته البورجوازية .

فبعد انهيار الإقطاع وانتصار البورجوازية ، تغيرت العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ، وصعدت الطبقات الوسطى التى كان التقدم التجارى والصناعى يتحقق على يديها ، وبرز رجال التجارة والصناعة ، الذين اكتسبوا ثرواتهم وممتلكاتهم بجهودهم الخاصة ، ونشاطهم الحر .

ونجحت البورجوازية فى إرساء دعائم المجتمع الرأسمالى الجديد ، الذى اتجه نحو تأكيد الحرية ، وترسيخ الديمقراطية ، واحترام الفردية تحت شعار المبدأ الثورى « دعه يعمل . . دعه يمر » :

---

(١) انظر بالتفصيل :
ـ د . أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٥٠ ـ ٥٣ .

(٢) John S. Brubacher, OP. Cit., p. 157 .

(٣) انظر : د . إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٧ ـ ٣٨ .

ـ فأصبح الفرد ، فى الفكر البورجوازى ، هو حقيقة الوجود وأساسه . ولذلك يجب احترام حريته فى العمل ، والتنقل ، والتملك ، والتكسب بحسب ميوله ورغباته ، وحاجاته وأهوائه .

ـ وأصبح البورجوازى ، فى المجتمع الرأسمالى، يمر بمواقف كثيرة ومتغيرة ، ويواجه مشكلات جديدة ومتنوعة ، فى ميدان العمل والإنتاج ، وفى مجال التجارة والصناعة، وفى عالم المعرفة والتكنولوجيا .

ـ وأصبحت المدرسة ، بوظيفتها التقليدية التى تحددت بنقل التراث الثقافى ، ومنهجها التقليدى الذى تحدد بالمواد الدراسية ، وبرامجها التربوية التى خضعت لمنطق العقل ، أصبحت منفصلة عن الواقع ، منعزلة عن المجتمع ،منصرفة عن الحياة ، وعاجزة عن تحمل أعبائها التربوية الجديدة ، التى تفرض عليها تزويد الفرد بالمهارات اللازمة لحل المشكلات ، ومواجهة الصعوبات ، وتحمل المسئوليات ، وتحقيق التكيف مع الواقع المتغير ، وتحقيق النجاح فى الحياة المتجددة (١).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة ، ومناهج تعليمية حديثة تعكس هذا الواقع الاقتصادى والاجتماعى فى المجتمع الرأسمالى الجديد ، الذى يستطيع فيه الناس أن يتجاوزوا أوضاعهم بجهودهم الخاصة ، ونشاطهم الفعال وخبرتهم المتجددة .

ظهرت الفلسفة التقدمية Progressivism كفلسفة تربوية فى العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها عام ١٩١٩ بتكوين « رابطة التربية التقدمية » التى سيطرت على الفكر التربوى فى أمريكا ، زهاء أربعين عامًا قبل أن تغرب شمسها، وتغلق أبوابها ، وتعلن انتهاء رسالتها فى عام ١٩٥٥ .

وترتكز الفلسفة التقدمية على نظرتها الطبيعية للإنسان ، ورفضها للثنائية فى الطبيعة البشرية ، وإنكارها للأفكار الفطرية والمعرفة القبلية ، وإثباتها للخبرات الحسية والمعرفة

(١) انظر : د. محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، ص ٤٩ ـ ٥٢ .

التجريبية ، وتشجيعها للحرية والتلقائية ، واحترامها للميول الذاتية ، والرغبات الشخصية ، ومراعاتها للفروق الفردية ، وحرصها على التنمية الشاملة للفرد ، واستنادها إلى النظريات الحديثة فى علم النفس ، وارتباطها بالحياة الديمقراطية ، وتجاهلها للحقائق المطلقة والقيم الأبدية ، وتأكيدها على نسبية المعرفة وأهمية المنفعة ، وإيمانها بقيمة الخبرة واستمرارها فى العملية التعليمية ، وإبرازها لمكانة النشاط فى المنهج ، وتقليلها من قيمة التفكير المنطقى والعلوم الإنسانية ، وإعلائها من شأن البحوث العلمية والعلوم التجريبية ، واستخدامها للأفكار والنظريات كأدوات للعمل وخطط للتوجيه [١].

وكان جون ديوى John Dewey (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) من أبرز فلاسفة التربية التقدمية ، وهو صاحب مذهب الأداتية Instrumentalism [٢]، الذى ينظر إلى المفاهيم والقوانين والنظريات والأفكار باعتبارها مجرد أدوات أو وسائل أو مفاتيح إلى الموقف ، أى « خطط عمل » [٣] لحل المشكلات أكثر من سبر أغوار الحقيقة .

وكان البرنامج الذى وضعه ديوى للتربية التقدمية لا ينفصل عن فلسفته الاجتماعية العامة ، التى يميز فيها بين طريقتين لتناول المشكلات الإنسانية :

- **إحداهما** : طريقة السير من القمة فنازلاً .
- **والأخرى** : طريقة السير من القاع فصاعدًا .

فإذا كانت التربية التقليدية « تسير من القمة فنازلاً » عن طريق إخضاع الطفل لتعليم صارم ونظام مفروض ، فعلى التربية التقدمية أن « تسير من القاع فصاعدًا » وذلك بأن تكيف نفسها ، وفقًا لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية ، وأن تعلمه

---

(١) انظر : بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ١٦ ـ ١٧ ، ١٩ـ٢٠ ، ٦٢ ـ ٦٣ ، ٨١ـ٨٥ .

(٢) راجع بالتفصيل :

- Anthony Quinton : Inquiry, thought and action; John Dewey's theory of Knowledge, in R.S. Peters (ed.) John Dewey reconsidered, Routledge and Kegan Paul, London, 1977, PP. 8 - 14 .

(٣) روزنتال ـ يودين : الموسوعة الفلسفية ، ص ١٥ .

ابتكار الفروض ، واستخراج النتائج ، واختبارها وفحصها وتمحيصها ، بالطريقة العلمية ، والممارسة العملية .

وكان هذا التأكيد لما يشعر به الطفل من مشكلات حقيقية ، فى مقابل ما يتصوره المدرس مقدمًا من حقائق نهائية ، هو المدخل والدليل لفلسفة ديوى التربوية [1].

وتقوم فلسفة ديوى التربوية على إثارة قوى الطفل ، وتغذيه شعوره ، وتكوين عاداته ، وتهذيب أفكاره ، وتحريك مشاعره ، وتنبيه انفعالاته ، وتدريب حواسه ، وتنمية خبراته ، وإعداده للمشاركة فى الوعى الاجتماعى ، والمساهمة فى الحياة الاجتماعية[2].

وعلى الرغم من إيمان جون ديوى بأن الغاية من العملية التعليمية ليست هى المادة الدراسية ، إلا أنه كان يؤكد على ضرورة تخطيط المواد الدراسية فى إطار منظم تحت إشراف وتوجيه الكبار [3]، ويعترف بأن مسألة انتقاء المادة الدراسية وتنظيمها ، واستخدامها فى ترقية منهج مستمر للنشاط ، هى المشكلة الأساسية فى التربية التقدمية[4].

وإذا كان منهج المواد الدراسية قد جاء انعكاسًا للفلسفة التربوية التقليدية ، التى تضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام ، فإن منهج النشاط يأتى انعكاسًا للفلسفة التربوية التقدمية ، التى تتمركز حول المتعلم .

ويقوم منهج النشاط Activity Curriculum ، الذى يسمى أيضًا بمنهج الخبرة Experience Curriculum ، على أساس حاجات المتعلمين وميولهم ، واهتماماتهم ، وأغراضهم ، وخبراتهم ، ويدور المنهج حول النشاطات التى يقبلون عليها ، والموضوعات التى يهتمون بها ، والمشكلات التى يتصدون لها ، والمشروعات التى

(١) انظر : الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ص ٢٠٥ .
(٢)انظر بالتفصيل :
ـ د. أحمد فؤاد الأهوانى : جون ديوى ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ ، ص ١٥٥ ـ ١٧٩ .
(٣) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، ص ٩٠ .
(٤) جون ديوى : الخبرة والتربية ، ص ٧٣ ـ ٧٤ .

يشاركون فيها . ولذلك لا يتمكن المعلم من إعداد المنهج مسبقًا ، وإنما يتم ذلك بالتعاون بين المعلم وتلاميذه ؛ من خلال اشتراكهم فى تحديد مصادر التعلم المتنوعة ، وقيامهم بالأنشطة التعليمية المتعددة ، التى تحتل أساليب حل المشكلات مكانًا بارزًا فيها ؛ من أجل تحقيق النمو المتكامل للمتعلم تحت إشراف وتوجيه المدرسة (١).

وعلى الرغم من أهمية المعرفة فى منهج النشاط ، إلا أنها ليست غاية فى ذاتها ، كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية ، وإنما هى وسيلة لإكساب المتعلم خبرات مربية ومتكاملة ؛ فإذا كان الحصول على المعرفة فى منهج المواد الدراسية يتم من خلال الكتب المدرسية بغرض الإلمام بها ، وإتقانها ، والتمكن منها ، كغاية فى ذاتها ، فإن الحصول على المعرفة فى منهج النشاط ، إنما يتم من خلال الفعل والعمل ، والمشاركة الإيجابية فى المواقف التعليمية التى تثير التساؤلات ، وتطرح المشكلات حيث تنشأ الحاجة إلى المعرفة ، بحثًا عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة (٢). ولا أهمية للمعرفة دون حاجة الطالب إليها ، وتمكنه من استخدامها فى مواقفه الخاصة (٣).

ولذلك . . فإن المهمة الأساسية للتربية التقدمية ليست « غرس المعرفة » ، وإنما ترويضها فى تقنيات ، وترجمتها إلى مهارات (٤).

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من المعرفة فى المنهج الدراسى (٥):

---

(١) راجع بالتفصيل :
- د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٣٠٤-٣١٣.
- د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ١٧٨-١٧٩ ، ص ١٨٨-١٩٠ .

(٢) انظر :
- د. أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، ص ٣٠٧-٣٠٨ .

(٣) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٦٩ .

(٤) Rupert C. Lodge : Philosophy of Education, Harper and Brothers Publishers New York, 1937 , p. 164

(٥) راجع بالتفصيل :
- The New Encyclopeadia Britannica, Op. Cit., PP. 926 - 927 .
- John S. Brubacher Op. Cit., p. 160 .
- T.W. Moore, OP . Cit., pp. 50 - 51 .
- Alan R. White : The Nature of Knowledge, Rowman and Littlefield, New Jersey, 1982, PP. 103 - 121 .

١ - المعرفة النظرية (معرفة المعلومات) :

وهى المعرفة التى ترتبط بتصور المنهج التقليدى ، كمنهج استاتيكى يحافظ على النظام . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويًا ، باستخدام صيغة « Knowing That » ، التى تتضمن إظهار المعرفة ، وتعرف الأشياء ، وعرض المعلومات وصياغتها فى عبارات لغوية ، أو قضايا منطقية تحتمل الصدق أوالكذب . كأن نعرف « أن ٢+٢ = ٤ ، أو « أن القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية » ، أو « أن سقراط فيلسوف يونانى » ، أو « أن بروتس قتل قيصر » ، وغير ذلك من القضايا .

٢ - المعرفة الإجرائية (معرفة المهارات) :

وهى المعرفة التى ترتبط بتصور المنهج التقدمى كمنهج ديناميكى ، يسعى نحو التقدم الاجتماعى . ويتم التعبير عن هذا النوع من المعرفة لغويًا باستخدام صيغة « Knowing How» ، التى تتضمن إبراز القدرة ، وعرض المهارة ، وإظهار البراعة فى معرفة كيف نفعل شيئًا ، كأن نعرف ، «كيف نحل مشكلة » ، أو « كيف نتحدث الفرنسية » ، أو « كيف نعزف على الكمان » ، أو «كيف نقود السيارة » ، وغير ذلك من الأفعال .

وفى ضوء هذا التمييز بين هذين النوعين من المعرفة ، يمكن أن نؤكد نقطتين :

- الأولى : أن معرفة المعلومات ليست ضمانًا لمعرفة المهارات ؛ فقد يحدث أن يعرف الشخص قواعد لعبة من الألعاب ، دون أن يكون قادرًا على ممارسة تلك اللعبة .

- الثانية : أن معرفة المهارات ليست فى حاجة إلى أن تكون مسبوقة بمعرفة

- D. J. O' Connor and Brian Carr : Introduction to the theory of Knowledge, the Harvester Press, 1982, pp. 61 - 63 .
- J. L. Evans : Knowledge and Infallibility, st. Martin's Press. New York, 1978, pp. 12 - 13.
- Keith Lehrer : Knowledge , Clarendon Press. Oxford, 1974, pp. 1- 3 .
- Richard Pring : Knowledge and Schooling, Open Books, London, 1976, pp. 16 - 20 .
- Robert J. Ackermann : Belief and Knowledge, Anchor Books, New York, 1972, pp. 51 - 69 .

المعلومات؛ فقد يحدث أن يعرف الشخص كيف يقود السيارة ، أو كيف يعزف على الكمان ، دون أن يتمكن من معرفة الإشارات الخاصة بكيفية قيامه بهذا العمل ، أو أدائه لتلك المهارة .

ومع ذلك ، فإن هذا التمييز بين هذين النوعين من المعرفة لايلغى إمكانية الترابط بينهما ، فقد تؤدى « معرفة المعلومات » إلى « معرفة المهارات » . وقد تقود هذه المعرفة الأخيرة إلى المعرفة من النوع الأول ؛ فمعرفة إرشادات تشغيل السيارة ، تساعد على معرفة كيفية قيادة السيارة ، وإتقان العزف على الكمان يسهل معرفة الإرشادات والقواعد الخاصة بالعزف .

وفى كل الأحوال ، فإن تعلم المهارات لا يتم بمعرفة القواعد والإرشادات ، وإنما لابد أن يقوم الشخص بنفسه باتخاذ الإجراءات المناسبة لإتقان هذه المهارات بالفعل ، كأن يحاول التحكم فى عجلة قيادة السيارة ، أو يحاول العزف بقوس الكمان .

ولذلك ، لا ينبغى أن تقتصر المعرفة فى المنهج الدراسى على معرفة المعلومات فقط ، وإنما يجب أن يشتمل المنهج أيضًا على معرفة المهارات (١).

واذا كانت معرفة المعلومات هى التى سيطرت على المنهج التقليدى ، فليس غريبًا أن يكون منهج المواد الدراسية هو التنظيم الأساسى للمنهج ، حيث يتكون المقرر الدراسى من معلومات مقسمة إلى فروع دراسية متباينة ، وكل فرع منها مقسم إلى دروس ، تقدم سلسلة من الأجزاء المتقطعة من الرصيد الإجمالى للمعرفة المعزولة عن حياة المتعلم . ولذلك كانت المعرفة فى المنهج التقليدى معرفة نقلية ولفظية لأنها معرفة خاصة بالغير ، وتصل إلى المتعلم منقولة فى عبارات لفظية ، يمكن استظهارها بالذاكرة ، وإعادة سردها عند الطلب .

أما فى المنهج التقدمى ، فيتم تنظيم هذه المعلومات المنقولة ، وإدماجها فى خبرة المتعلم ؛ حيث تتحول هذه المعلومات اللفظية إلى مهارات فعلية فى المواقف التعليمية ،

(١) Robin Barrow and Ronald Woods : An Introduction to Philosophy of Education, Routledge, London, Third Edition, 1988, p. 21 .

التى تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة كافة الإجراءات ، التى تؤدى إلى إتقان المهارة بالفعل، ولذلك كان منهج النشاط هو التنظيم المناسب للمنهج (١).

وهكذا . . فإن المتعلم فى المنهج التقليدى يكون سلبيًّا ، لأن تعليمه يتم داخل الفصل ، من خلال التلقى من الكتاب أو المعلم ، أما فى المنهج التقدمى ، فإن اكتساب المتعلم للمعرفة يكون عملاً إيجابيًّا لأنه يتم من خلال النشاط ، الذى يتيح الخبرة المناسبة للمتعلم داخل الفصل وخارجه ، فالكتب المدرسية التى يعتمد عليها المنهج التقليدى قد تنقل المعلومات عن المصنع أو المزرعة ، ولكنها لا تنقل صوت الآلات المدوى ، أو رائحة البرسيم المحصود حديثًا ، فمثل هذه المعرفة لا يمكن تحصيلها إلا بالذهاب إلى المصنع والمزرعة من خلال برنامج النشاط (٢).

وقد تعرض منهج النشاط إلى انتقادات كثيرة من حيث فعاليته فى العملية التعليمية ، وكفايته من الناحية التربوية ، وصعوبات تطبيقه فى المدارس العادية ، وافتقاره إلى التنظيم والتماسك ، وإغفاله للمعارف الضرورية والمفاهيم الحيوية ، وتركيزه على اهتمامات المتعلم وحاجاته الشخصية ، أكثر من عنايته بالتراث الثقافى والتماسك الاجتماعى (٣).

وكان لهذه الانتقادات التى تعرض لها منهج النشاط أثرها فى عودة مفهوم المنهج ، الذى يضع المعرفة فى بؤرة الاهتمام إلى الظهور مرة أخرى فى صورة نماذج معرفية منظمة .

---

(١) انظر : جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ص ١٦٧ ـ ١٧١ .

(٢) John S. Brubacher : Modern Philosophies of Education, Mc Graw - Hill Book Company, New York, third Edition, 1962, pp. 90 - 91 .

(٣) راجع بالتفصيل :

ـ د. إبراهيم بسيونى عميره : المنهج وعناصره ، ص ١٩١ ـ ١٩٤ .

[٢] نماذج من التنظيمات المعرفية للمناهج الدراسية :

أ ـ نموذج فيليب فينكس Philip Phinix :

ذهب فيليب فينكس إلى أن التربية العامة هى « عملية توليد المعانى الجوهرية » ، وأوضح أن الدراسة التحليلية للفكر البشرى تقود إلى تقسيمه إلى ستة أنماط من المعانى الجوهرية ، تشتمل على القدرات الأساسية ، التى يجب على التربية تنميتها فى كل شخص [١].

أما هذه الأنماط الستة للمعانى ، فيمكن توضيحها على النحو التالى [٢]:

يرى فينكس أن كل معنى معرفى له وجهان منطقيان ، هما :

ـ الكم (quantity) . ـ والكيف (quality) .

* أما من ناحية الكم ، فيمكن التمييز فيه بين ثلاث درجات :

المفرد (Singular) والعام (general) والشامل (Comperehensive) لأن المعرفة إما أن تكون لشىء واحد ، أو لكثرة منتقاه ، أو للمجموع الكلى .

* أما من ناحية الكيف ، فيمكن التمييز بين ثلاثة أنواع :

الحقيقة (Fact) والصورة (Form) والمعيار (Norm)

لأن المعنى ربما يدل على ما يوجد بالفعل ، أو يشير إلى احتمالات متخيلة ، أو يحيل على ما يجب أن يكون .

وبإجراء عملية تزويج لهذه الوجوه المتنوعة للكم والكيف ، يمكن تمييز تسع فئات شاملة للمعنى ، اختزلها فينكس إلى ستة مجالات ، بعد أن عالج الفئتين المعياريتين معًا تحت مجال العلوم الأخلاقية ، والفئات الثلاثة الشاملة معًا تحت مجال العلوم الإجمالية .

---

(١) Paul H. Hirst : Knowledge and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London, 1974, p. 45 .

(٢) Ibid., pp. 55 - 56 .

ويمكن استخلاص التصنيف المنطقى للمعانى ، وما تضمنه من نظم معرفية ، فى الجدول التالى [١]:

الفئات الشاملة: الكم	الفئات الشاملة: الكيف	مجالات المعنى	ميادين المعرفة المنظمة
العام	الصورة	العلوم الرمزية Symbolics	وهى العلوم التى تستخدم الرموز لتحل محل المعنى ، وتشمل : اللغات ، والرياضيات ، والصور الرمزية التى تستخدم فى التعبير عن المعانى ، ونقلها للآخرين .
العام	الحقيقة	العلوم التجريبية Empirics	وهى العلوم التى تعتمد على التجربة ، وتصل إلى نتائج ونظريات ، تزودنا بمعرفة الحقائق عن العالم الطبيعى ، وعالم الكائنات الحية . وتشمل : العلوم الطبيعية ، وعلوم الحياة ، وعلم النفس ، والعلوم الاجتماعية .
المفرد	الصورة	العلوم الجمالية Esthetics	وهى العلوم التى تهتم بالإدراك المباشر للأشياء المفردة فى صورتها الخاصة ، وتشمل : الموسيقى ، والفنون البصرية ، والمهارات الحركية والأدب .
المفرد	الحقيقة	العلوم الجوانية Synnoetics	وهى العلوم التى تعنى بالمعانى الجوهرية الجوانية ، التى تتضمن التفكير والتأمل والتجاوز والوعى الذاتى ، وتشمل : الفلسفة ، وعلم النفس ، والأدب ، والدين فى مظاهرها الوجودية ، أو جوانبها الذاتية .
المفرد العام	المعيار المعيار	العلوم الأخلاقية Ethics	وهى العلوم التى تعنى بالمعانى الخلقية والمعايير الأخلاقية .
  الشامل الشامل الشامل	 الحقيقة المعيار الصورة	العلوم الإجمالية Synoptics	وهى العلوم التى تهتم بالمعانى ذات الصفة الشمولية والوظيفة التكاملية ، وتشمل : التاريخ الذى ينشغل بما كان . والدين الذى يشير إلى ما يجب أن يكون . والفلسفة التى تتصور ما هو كائن .

(١) Ibid., p. 56 .

ويلاحظ على هذا التصنيف الذى اقترحه فينكس أنه يهتم بالمعرفة النظرية الأكاديمية على حساب المعرفة الفنية التطبيقية ، حتى أنه يتجاهل معالجة الميادين العملية معالجة مباشرة ، رغم أهميتها ، كالاقتصاد المنزلى ، والزراعة ، والهندسة ، والمحاسبة على سبيل المثال .

أما التبرير الذى يقدمه فينكس لذلك، فهو أنه يرى أن المعرفة الفنية تقوم فى التحليل الأخير على أساس هذه المعرفة النظرية الخالصة ؛ فالاقتصاد المنزلى له أسس فى علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والكيمياء . وتقوم الزراعة على علم الأحياء والكيمياء ، وللهندسة والمحاسبة جذورهما فى الرياضة ، وفى العلوم الاجتماعية والطبيعية .

وهكذا تنتفع الميادين العملية بالنظم المعرفية النظرية كالتاريخ ، والفلسفة ، واللغات ، وغيرها من ميادين المعرفة المنظمة (١).

ويرى فيليب فينكس أن محتوى المنهج الدراسى ينبغى أن يستمد كلية من ميادين المعرفة المنظمة ، ويؤكد أن المعرفة التى تتضمنها هذه الميادين هى وحدها الملائمة للمنهج ، لأنها المعرفة القابلة للتعليم ، والمعروضة فى صورة يمكن تدريسها ، وبهذا تصبح ميادين المعرفة المنظمة هى مفاتيح التعلم الجيد ، والتعليم المناسب (٢).

ويرفض فينكس أن يتم النظر إلى المعرفة من خلال المنظور الثنائى ، الذى يفصل بين نظرة الأكاديميين الذين يعتبرون ميادين المعرفة المنظمة ملائمة بشكل خاص للعاملين فى مجال البحث العلمي ، ونظرة التربويين الذين يشعرون بحاجة العاملين فى التربية إلى تنظيمات أخرى للمعرفة .

ويرى فينكس أن من معايير كفاءة الأكاديميين قدرتهم على التعليم ، كما أن من معايير كفاءة التربويين عمق فهمهم لميادين المعرفة المنظمة ، وبذلك يزول التعارض ، ويرتفع الخلاف بين الأكاديميين والتربويين ، ويتعاونون معًا فى بناء مناهج تعليمية مناسبة فى عصر ، تتوسع فيه المعرفة توسعًا كبيرًا .

---

(١) انظر : فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجيحى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة (دون تاريخ) ، ص ٥٠٠ .

(٢) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ـ ٣٦ ، ١٣١ ، ١٤٤ .

ويذهب فينكس إلى أن ميادين المعرفة المنظمة لابد أن تتميز بالبساطة فى التحليل ، والتناسق فى التركيب ، والقدرة على « التوليد » بحيث تؤدى إلى مزيد من المعرفة ، والكفاءة فى « التعليم » بحيث تقود إلى مزيد من الفهم (١).

وقد تعرض نموذج فيليب فينكس لانتقادات كثيرة من جانب بول هيرست (٢)، الذى حاول بدوره أن يقدم نموذجه الخاص فى مجال المعرفة المنظمة .

ب ـ نموذج بول هيرست Paul Hirst :

يستند نموذج هيرست فى المنهج إلى التصور اليونانى للتربية الحرة ، التى تتعلق بتنمية العقل ، وتحريره من الخطأ والوهم ليؤدى وظيفته بموجب طبيعته الحقة التى تمكنه من تجاوز المظاهر الخادعة ، والأراء الباطلة ، والمعتقدات الفاسدة ، إلى معرفة طبيعة الأشياء الجوهرية ، وفهم حقيقة الوجود النهائية ، والارتقاء بالحياة الإنسانية (٣).

ويرى هيرست أن الإنسان ، منذ العصر اليونانى وطوال تاريخه ، ينظر إلى عالمه من خلال صور متنوعة من المعرفة ، وهذه الصور المعرفية هى « الإنجاز الحقيقى للعقل »(٤)، ويمكن النظر إليها باعتبارها « مناظير مختلفة تقدم وجهات نظر متعددة للعالم » (٥).

وتبعًا لهيرست . . فإن المعرفة يمكن فصلها إلى عدد من الصور المتميزة ، وهذه الصور المعرفية ليست مجرد مجموعة من المعلومات ، ولكنها أساليب رمزية لفهم الخبرة الإنسانية (٦)، ونظم معرفية لتشكيل العقل (٧).

أما الخصائص التى تتميز بها صور المعرفة عند هيرست ، فيمكن تحديدها كما يلى(٨):

---

(١) انظر : المرجع السابق ، ص ١٣٤ ـ ١٣٦ .
(٢) Paul H. Hirst : Knowledge and the Curriculum, OP. Cit., pp. 56 - 68 .
(٣) Paul H. Hirst : Liberal Education and the nature of Knowledge, Op. Cit., pp. 87 - 89 .
(٤) Ibid., p. 98 .
(٥) T. W. Moore, OP . Cit ., p. 58 .
(٦) Paul H. Hirst : Liberal Education, OP. Cit., pp. 98 - 99.
(٧) Ibid ., pp. 103 .
(٨) Ibid ., pp. 102 - 103 .

أ ـ كل صورة معرفية لها مفاهيمها الرئيسية الخاصة . فالكثافة ، والسرعة ، والكتلة، خاصة بالمعرفة العلمية . والعدد ، والجذر التربيعى ، وجيب تمام الزاوية خاصة بالمعرفة الرياضية . والخطيئة ، والقضاء والقدر خاصة بالمعرفة الدينية .

ب ـ كل صورة معرفية لها بنيتها المنطقية المتميزة .

جـ ـ كل صورة معرفية لها عباراتها الخاصة ، وتعبيراتها المميزة ، التى يمكن فحصها واختبارها فى ضوء المعايير الخاصة بكل منها .

د ـ كل صورة معرفية لها أساليبها الخاصة ، وإجراءاتها المميزة للوصول إلى نتائج يمكن التحقق منها . فالمعرفة العلمية مثلا تعتمد على الملاحظة والتجربة والاستدلال الاستقرائى ، والمعرفة الرياضية تعتمد على البديهات والمسلمات والاستدلال الاستنباطى (١).

ويقترح هيرست أن يتم تصنيف صور المعرفة على النحو التالى (٢):

ـ **أولا : صور المعرفة** : وتتمثل فى النظم المعرفية المنفصلة ، وتضم سبع صور من المعرفة ،هى : الرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والعلوم الإنسانية ، والتاريخ ، والدين ، والأدب والفنون الجميلة ، والفلسفة .

ثانيا : مجالات المعرفة : وتتمثل فى نوعين من المجالات المعرفية :

ـ مجالات المعرفة النظرية .

ـ مجالات المعرفة العملية .

ويشتمل كل مجال على أكثر من صورة معرفية واحدة تبعًا للموضوع المعروض .

وعلى الرغم من أن هيرست لم يوضح فى تصنيفه كل التفصيلات ، ولم يقدم إجابات محددة عن كثير من التساؤلات (٣)، إلا أنه قد حاول أن يقدم تبريرًا للمنهج الدراسى

---

(١) Ibid ., p. 103 .

(٢) Ibid ., p. 105 .

(٣) راجع على سبيل المثال :

- Robin Barrow and Ronald Woods, OP. Cit., pp. 27 - 28 .

- Mary Warnock : Schools of Thought, Faber and Faber, London, 1977, pp. 95 - 100 .

باعتباره وسيلة لتكوين العقل . وكانت توصيته الرئيسية تتمثل فى أنه إذا كانت كل صورة معرفية منفصلة ومتميزة عن غيرها ، ولا توجد صورة واحدة يمكن أن تكون بديلا عن الأخرى ، فإن المنهج الدراسى يجب أن يشتمل على كل الصور المتنوعة للمعرفة ، التى تقدم للتلميذ الأسس الذهنية ، اللازمة لإعداده للحياة العقلية التى يتمكن فيها من اتخاذ القرار الصحيح ، والاختيار السليم ، والسلوك المستقيم [(١)].

وهكذا ، يتأسس نموذج هيرست فى المنهج على طبيعة المعرفة ذاتها ، وليس على رغبات التلاميذ ، أو حاجات المجتمع ، أو أهواء السياسيين [(٢)].

وقد تعرض نموذج هيرست لانتقادات كثيرة [(٣)]، كما تعرض هو نفسه لاتهامات عديدة ، يمكن إجمالها فى نقطتين [(٤)]:

***النقطة الأولى** : تختص باتهام هيرست بالرجعية ، لأنه - فيما يبدو - كان يهتم فقط بنمط معين من التلاميذ ، ويتعلق بالأقلية من المتفوقين عقليًا ، والمتميزين أكاديميًا .

* **النقطة الثانية** : وهى ترتبط بالأولى ، وتختص باتهام هيرست بتخليد التراث التقليدى لمدرسة النحو البريطانية [(٥)]؛ لأن «صور المعرفة» ، أو «النظم المعرفية» عند هيرست هى نفسها «المواد الدراسية»، وكل الذى تغير هو الاسم فقط . أما المنهج الدراسى ، فيدور فى كل الأحوال حول المعرفة ، دون اعتبار لمطالب المجتمع أو مراعاة لميول الطلاب .

---

(١) T. W. Moore, OP. Cit., pp. 58 - 59 .

(٢) Paul H. Hirst : Liberal Education, OP. Cit ., p. 89 .

(٣) راجع :

- George F. Kneller : Movements of Thought in Modern Education, John Wiley and sons, New York, 1984, pp. 20 - 23 .

(٤) انظر :

- Robin Barrow and Ronald Woods, OP. Cit., pp. 25 - 26 .

(٥) مدرسة النحو :

مدرسة ثانوية بريطانية تعد الطلاب لدخول الجامعة ، وتركز على تدريس اليونانية واللاتينية والمواد النظرية . وهى تقابل المدرسة المهنية والمدرسة الحديثة .

[د. محمد على الخولى : قاموس التربية ، ص ٢٠٣] .

ولذلك . . فإن الصفة الغالبة على نموذج هيرست فى المنهج هى « تأكيده ع
الجانب المعرفى للتربية »[1].

جـ نموذج جوزيف شواب Joseph Schwab :

يتمركز المنهج الدراسى ، عند جوزيف شواب ، حول مجالات المعرفة المنظمة ، الت
اعتبرها جزءًا لا يتجزأ من المنهج ، وجعلها شرطًا أساسيًا لنجاح العملية التعليمية[2]

ويذهب شواب إلى أن كل مجال من مجالات المعرفة يجب أن يشتمل على ثلا
جوانب أساسية ، يمكن تصنيفها على النحو التالى[3]:

ـ أولاً : من حيث الأساليب التنظيمية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة بأسلوبه الخاص فى تنظيم المعرفة المتراكمة
ويحدد هذا الأسلوب الموضوعات ، التى يتم دراستها فى المجالات المعرفية المتميزة
فتركيب الخلية موضوع للدراسة فى علم البيولوجيا ، أما تركيب الذرة فموضوع آ
للدراسة فى علم الفيزياء .

ثانيًا : من حيث المفاهيم الأساسية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة باستخدام مجموعة من المفاهيم الأساسية ، الت
يمكن استخدامها فى وصف كثير من الظواهر المتعلقة بمجال المعرفة . ففى مج
الفيزياء تستخدم مفاهيم البروتون ، والإلكترون ، والنيترون فى وصف التركيب الذرى
وتستخدم هذه المفاهيم كذلك فى وصف كثير من الظواهر التى تتعلق بالذرة ، والطا
الذرية .

ثالثًا : من حيث الطرق البحثية :

يتميز كل مجال من مجالات المعرفة باستخدام مجموعة من الطرق المناسبة للبحث ف

---

(1) onel Elvin : The Place of Common sense in Educational thought, George Allen and Unwin LTD. ndon , 1977, p. 22 .

(2) انظر : د. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره ، ص ٣٥ .

(3) انظر : المرجع السابق ، ص ١٣٣ .

مجال المعرفة عن مزيد من المعرفة . وتختلف طرق البحث ، وقواعد البرهان ، و إجراءات التحقيق ، ومعايير الحكم من مجال معرفى لآخر .

وقد انتهى جوزيف شواب فى مقالته الشهيرة «ماذا يفعل العلماء ؟» What Do Scientists Do ? ، التى لخص فيها أربعة آلاف مقالة بحثية ، كتبها علماء من أوروبا وأمريكا فى مجالات معرفية مختلفة ، انتهى إلى أن هناك طرقًا عديدة للدراسة ، ومناهج متعددة للبحث ، وليس لأى منها أفضلية على الآخر ، فكل منها قادر على إظهار عالم الأشياء بطريقة ، يصعب تكرارها باستخدام منهج أخر . وهذا يفرض علينا أن نكون أكثر تسامحًا نحو تلك المناهج ، التى تختلف عن المنهج الذى نميل إليه شخصيًّا ؛ فالمهم فى المنهج هو ما يقدمه من إسهام للمعرفة (١).

ونخلص من هذا العرض لنظرية المعرفة فى نطاق المنهج إلى القول بأنه إذا كانت المعرفة بطبيعتها اجتماعية ، فإن عملية توزيع المعرفة التربوية فى المناهج الدراسية مسألة اجتماعية كذلك. وأنه إذا كانت النظرية العامة للتربية تتضمن بالضرورة بعض الافتراضات الخاصة بطبيعة االمعرفة فى علاقتها بالمنهج ، فإن تحديد هذه العلاقة إنما يخضع للفلسفة التربوية التى تستند إليها ، والواقع الاجتماعى الذى تنطلق منه ، والفئات الاجتماعية التى تعبر عنها . فالمعالجة التقليدية للمنهج تخضع للفلسفة التربوية التقليدية ، وترجع إلى المجتمع اليونانى القديم ، وتعبر عن طبقة السادة الأحرار . أما المعالجة التقدمية للمنهج ، فتخضع للفلسفة التربوية التقدمية ، وترجع إلى المجتمع الرأسمالى الحديث ، وتعبر عن الطبقة البورجوازية .

ولذلك ، كان المنهج التقليدى يرتكز على النظرة الثنائية للطبيعة البشرية ، ويفصل فى الإنسان بين الجسم والعقل ، كما يفصل فى العالم بين الروح والمادة ، وينظر إلى العقل باعتباره ماهية الإنسان الثابتة، وجوهره الذى لا يتغير ، وينظر إلى المعرفة باعتبارها أساس العملية التربوية ، ومحور المناهج التعليمية ، ويجعل الوظيفة

(١) انظر : أليكس انكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ص ١٨٩ .

الأساسية للتربية هى تنمية العقل ، وتشجيع التفوق العقلى ونقل التراث الثقافى من خلال المواد الدراسية التى تخضع للمنطق العقلى ، الذى يجب أن يخضع له المتعلم أيضا .

أما فى المنهج التقدمى ، فلم يعد المتعلم أسيرًا للمنهج ، وإنما أصبح المنهج فى خدمة المتعلم . وبعد أن كان يتم إعداد المتعلم للمنهج ، أصبح يتم إعداد المنهج للمتعلم ، وتغيرت النظرة الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية ، فلم يعد الانسان ينقسم إلى عقل وجسم ، ولم تعد المعرفة أساس العملية التربوية ؛ فالمنهج التقدمى يرفض إمكان الفصل بين العقل والجسم ، وينكر قدرة الإنسان على الوصول إلى الحقيقة الكاملة والمعرفة المؤكدة ، ويرفض أن تقتصر وظيفة التربية على تنمية العقل ، وأن تخضع المواد الدراسية لمنطق العقل . وينكر أن تكون المعرفة غاية فى ذاتها ، ويرفض أن يكون التفوق العقلى والمحافظة على التراث الثقافى من أهداف التربية ، ويرى أن الوظيفة الأساسية للتربية هى التنمية المتكاملة للمتعلم ، وأن المهمة الرئيسة للمنهج هى إشباع حاجاته ورغباته ، والاستجابة لميوله واهتماماته ، وتصميم المنهج بطريقة تتناسب مع قدرات وخبرات كل فرد ، وتتيح الفرصة لتنمية الخبرة ، وإتقان المهارة ، من خلال النشاط الحر الذى يمثل جوهر العملية التعليمية .

وإذا كان المنهج التقليدى قد اهتم بالمعرفة النظرية ، التى تركز على نقل المعلومات ، وترتكز على العلوم الإنسانية ، فإن المنهج التقدمى يهتم بالمعرفة الإجرائية ، التى تركز على ممارسة المهارات ، وترتكز على العلوم التجريبية ، بعد أن قل الاهتمام بقيمة الحقيقة المنطقية ، وزاد الاهتمام بقيمة التجربة الحسية .

وكانت عودة المعرفة إلى مكان الصدارة فى بناء المنهج هى رد الفعل الطبيعى على الانتقادات ، التى تعرض لها المنهج التقدمى . وقد تمثل ذلك فى النماذج المعرفية الحديثة ، التى حاولت إحياء المنهج التقليدى ، وتطويره ، وإعادة تقديمه فى صورة جديدة .

خاتمة

نخلص مما تقدم فى هذا الكتاب إلى القول بأن نظرية المعرفة سوف تظل إشكالاً فلسفيًا ، وإنتاجًا اجتماعيًا ، وانشغالا تربويًا ، واختيارًا منهجيًا .

*** أما الإشكال الفلسفى فى المعرفة :**

فيتمثل فى التساؤلات المتعددة حول ماهية المعرفة ومظاهرها ، وإمكانها وحدودها ، وأصلها ومصدرها ، وأشكالها وطبيعتها ، وأنواعها وقيمتها ؛ فالإنسان يجد نفسه دائمًا موزعًا بين المعرفة والجهل ، وهو حين يعرف يتساءل عن أصل هذه المعرفة ، وحين يجهل يتساءل عن مصدر هذا الجهل ، فيعرف أن معرفته محدودة ، وأن جهله بغير حدود ؛ فيسعى دائمًا إلى البحث عن المعرفة ، ويتساءل عن المعرفة الجديدة : كيف استقرت فى عقله ؟ وهل مرت قبل ذلك على حسه ؟ أم أنه اكتشفها بحدسه ؟ وفى كل الأحوال : كيف يعرف الإنسان ؟وكيف يعرف أنها المعرفة التى يبحث عنها ؟ وكيف يمكن تمييز المعرفة الصحيحة عن المعرفة الخاطئة ؟ وما المعيار لهذا التمييز : هل هو الاتساق مع العقل ؟ أم التطابق مع الواقع ؟ أو النجاح فى الحياة ؟

إن البحث فى مشكلة فلسفية أصيلة ، مثل مشكلة المعرفة الإنسانية ، هو بحث دائم لا ينقطع بإسهام فلسفة ، أو اجتهاد فيلسوف ؛ لأن المعرفة البشرية معرفة جدليَّة تعبر عن نفسها فى حركة متصلة ، لا تتوقف عند يقين كامل ، وتغير مستمر لا ينتهى عند معرفة مطلقة .

وإذا كان البحث فى نظرية المعرفة يتعلق فلسفيًا بإمكان المعرفة ومصادرها وطبيعتها ، فإن اختلاف الفلاسفة حول هذه المسائل ، وتنوع مذاهبهم فيها ، إنما يؤكد

أن المعرفة البشرية ليست معرفة نهائية ، ومن ثم ، فإن فحصها الدائم ، ونقدها المتواصل وتطويرها المستمر ، يصبح أمرًا ضروريًّا لا غنى عنه ، ومطلبًا حتميًّا لا مفر منه . ورغم ذلك ، فإن معرفتنا ساكنة لا تتحرك ، وثابتة لا تتغير ، وراسخة لاتتطور. فهل يعنى هذا أننا قد امتلكنا المعرفة النهائية بإطلاق ؟ أم ليس لدينا أية معرفة على الإطلاق ؟

*** أما الإنتاج الاجتماعى للمعرفة :**

فيتمثل فى طبيعتها الاجتماعية من حيث هى نتاج اجتماعى لنشاط الناس فى المجتمع ؛ فالمعرفة هى التى تحقق التواصل بين أفراد المجتمع من خلال اتفاقهم على معناها ، وقبولهم لحقيقتها ، واشتراكهم فى تحديد قواعد الحكم عليها ، ومعايير التحقق منها . وعن طريق هذا التواصل بين أفراد المجتمع يمكن نقل المعرفة ، وتنميتها ، وتوسيع دائرتها لتشمل المجتمع الإنسانى كله .

إن نظرية المعرفة ليست فقط نظريَّة فلسفيَّة ، وإنما هى كذلك نظريَّة تاريخيَّة واجتماعيَّة ، تتطور فى سياقها التاريخى الذى تنطلق منه ، وتتعدل فى إطارها الاجتماعى الذى تنشأ فيه ، وتتغير وفقًا للشروط المجتمعية التى تخضع لها ، والطبقات الاجتماعية التى ترتبط بها ، والعلاقات الاجتماعية التى تعبر عنها .

وإذا كان علم اجتماع المعرفة يفترض أن ثمة علاقة بين المرفة وأساسها الاجتماعى ، ويرى أن الأنواع المختلفة من المعرفة إنما ترتبط بسياقها الاجتماعى المختلف ، فإن هذا الكلام لا ينبغى أن يؤخذ على إطلاقه ، لأنه إن صح ذلك فى المجتمعات المنتجة للمعرفة ، فإنه لا يصح فى المجتمعات المستهلكة لها . فهذه المجتمعات الأخيرة تستهلك المعرفة ، كما تستهلك البضائع المستوردة ، والمعرفة السائدة فيها لا تعبر عنها ، ولا تنطلق منها ، ولا تستند إليها ، ولا ترتبط بها ، وهذا يؤدى بالضرورة إلى خلل فى جسم المجتمع لأنه يحمل رأسًا ، ولا يحمل عقلاً .

إن النظر إلى المعرفة فى ارتباطها بالواقع الاجتماعى ، أو انفصالها عنه ، لابد أن يستند إلى رؤية نقدية واعية يمكن من خلالها التمييز فى هذه العلاقة بين مجتمعات

منتجة للمعرفة ومصدرة لها ، ومجتمعات مستهلكة للمعرفة ومستوردة لها ؛ فالمعرفة التى ترتبط بالمجتمعات الأولى ، وتنطلق منها ، وتعبر عنها ، قد لا تعبر بالضرورة عن المجتمعات الأخيرة ، وإن ارتبطت بها ، وسيطرت عليها ، وتحكمت فيها . فإذا كنا من الدول المستهلكة اقتصاديًّا . فهل نستطيع أن نكون من الدول المنتجة معرفيًّا ؟

*** أما الانشغال التربوى بالمعرفة :**

فيتمثل فى أهمية الدور ، الذى يمكن أن تؤديه المعرفة فى العملية التربوية ؛ فعن طريق المعرفة يستطيع المجتمع أن يحقق أهدافه ، ويستطيع المتعلم أن يحقق طموحاته . ولذلك ، فإن اكتساب المعرفة سيظل هدفًا أساسيًّا من أهداف التربية .

ولكن : أى معرفة . . وأى تربية ؟

هل هى المعرفة الرومانسية التبريرية أم المعرفة الراديكالية التحريرية ؟ هل هى المعرفة التى ترتبط بالنظام ، وتسعى إلى تبرير أهدافه ، وتدعيم مصالحه ، وترسيخ قيمه بوصفه الواقع الأمثل ؟ أم أنها المعرفة التى تسعى إلى نقد الواقع ، وتجاوز الأوضاع القائمة إلى مستقبل أكثر إشراقًا ، ومجتمع أكثر عدلا ؟

هل هى المعرفة باعتبارها أداة للتسلط والتبرير ، أم أنها المعرفة بوصفها أداة للتنوير والتحرير ؟

الواقع أن المعرفة بطبيعتها جدلية تجمع بين الرومانسية والراديكالية ، والتبرير والتحرير . وقد تزدهر المعرفة الرومانسية التبريرية على حساب المعرفة الراديكالية التحريرية ، وقد يحدث العكس ، فتزدهر هذه المعرفة الأخيرة على حساب المعرفة الأولى. وفى كل الأحوال ، قد تطغى إحداهما على الأخرى ، ولكن لا تقضى تمامًا عليها ؛ لأن مبررات وجود كل منهما تكمن فى المعرفة الأخرى المناقضة لها . فالرومانسية حين تزدهر تستنفر الراديكالية الكامنة ، والراديكالية حين تنتشر تخرج الرومانسية من الكمون إلى الظهور ، وهكذا فى صراع دائم ومستمر ، لا يستقر فيه غالب ، ولا يستمر فيه مغلوب .

ومن الطبيعى أن ترتبط المعرفة الرومانسية التبريرية بالسلطة القائمة فى أى مجتمع ، وتتعلق المعرفة الراديكالية التحريرية بالاتجاهات المعارضة ، إلى أن يتم تبادل الأدوار ، وتعديل الأفكار .

فهل تظل المعرفة التربوية أداة من أدوات هذا الصراع الدائم بين الرومانسية والراديكالية ؟

*** أما الاختيار المنهجى من المعرفة :**

فيتمثل فى الانفجار المعرفى ، الذى يوجب الاختيار من بين القدر الهائل من المعرفة المتراكمة ، بعد أن أصبحت المعرفة أكثر من أن يُحاط بها . ولذلك فإن المشكلة الأساسية فى التربية هى مشكلة انتقاء المعارف وتنظيمها فى المنهج .

وعلى الرغم من أهمية المعرفة وضرورتها فى المنهج الدراسى ، إلا أنه لا ينبغى النظر إلى المعرفة كغاية فى ذاتها ؛ لأن المهم هو استخدامها بحكمة ، وتوظيفها بفهم ، وتزويد الفرد بالأدوات المناسبة التى تمكنه من الاستفادة منها ، والسيطرة عليها ، وتطويرها لتقود إلى الكشف عن معارف جديدة ، بحيث يتحول المنهج الدراسى إلى عملية جدلية مستمرة ، تقود إلى التنمية الشاملة والمتدرجة للمعرفة وللمتعلم معا ، بحيث تتناسب المعرفة المقدمة للمتعلم مع مرحلته العمرية الآخذة فى التقدم ، وقدراته العقلية الآخذة فى النمو .

واذا كانت المعرفة التى يكتسبها المتعلم تسهم فى استكمال نموه العقلى ، فإن النمو يقود بدوره إلى إنتاج معرفة جديدة ، تقود إلى مزيد من المعرفة والفهم .

فالتعليم لا يتمثل فقط فى نقل المعرفة ، كما يبدو فى ظاهره ، وإنما يتمثل التعليم ، فى جوهره ، فى اكتشاف المعرفة ، والسيطرة عليها ، والاستفادة منها ، وصياغتها فى أساليب فكرية جديدة ، تساعد على التفكير بحكمة ، والعمل بإتقان ، والتنمية باستمرار .

وبذلك يمكن التأليف بين المنهج التقليدى والمنهج التقدمى فى منهج جدلى يجمع بين الاهتمام بالمعرفة ، والعناية بالمتعلم .

إن النمـــو المتزايـــد للمعرفـــة يقتضى وضـــع صيغة جديدة لمنهج دراسى جدلى ، لا يتوقف عن النمو السريع ، والتطور المستمر ، بما يتناسب مع طبيعة العصر .

فهل يمكن أن يتحقق ذلك ؟

المراجع

*** أولاً : المراجع العربية (*):**

- إبراهيم بسيونى عميرة (دكتور) : المنهج وعناصره ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٩١ .
- أحمد حسين اللقانى (دكتور) : المنهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨٤ .
- أحمد فؤاد الأهوانى (دكتور) : جون ديوى ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ .
- أحمد القصير : منهجية علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ .
- إسماعيل حسن عبد البارى (دكتور) : أسس علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٨١ .
- إمام عبدالفتاح إمام (دكتور) : مدخل إلى الفلسفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ط٣ ، ١٩٧٥ .
- ــــــــــــــ : المنهج الجدلى عند هيجل ، دار التنوير ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ .
- توفيق الطويل (دكتور) : أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٣ ، ١٩٥٨ .
- حسن البيلاوى (دكتور) : التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى ـ دراسة نقدية فى فكر بيير بوردو . (ضمن :

(*) مرتبة أبجديا تبعا للمؤلف .

دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة، ١٩٨٦) .

- حسن البيلاوى (دكتور) : طيبولوجى مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر . (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م ١ ، جـ ٤ ، القاهرة ، ١٩٨٦) .

- حسين فهيم (دكتور) : قصة الأنثروبولوجيا ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ .

- زكريا إبراهيم (دكتور) : برجسون ، دار المعارف ، القاهرة ، (دون تاريخ) .

- ـــــــــــــــــــ : دراسات فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٦٨ .

- ـــــــــــــــــــ : كانت أو الفلسفة النقدية ، مكتبة مصر، ط ٢، ١٩٧٢ .

- ـــــــــــــــــــ : مشكلة الفلسفة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، (دون تاريخ) .

- ـــــــــــــــــــ : هيجل أو المثالية المطلقة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

- السيد الحسينى (دكتور) : علم الاجتماع السياسى ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٢، ١٩٨١ .

- شبل بدران (دكتور) : صناعة العقل ـ دراسة فى العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ، كتاب الأهالى ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

- الطاهر لبيب (دكتور) : سوسيولوجيا الثقافة ، الدار البيضاء ، ط ٢ ، ١٩٨٦ .

- عبد الباسط عبد المعطى (دكتور) : اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع ، عالم المعرفة، الكويت ، ١٩٨١ .
- عبد الرحمن بدوى (دكتور) : دور العرب فى تكوين الفكر الأوربى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٦٧ .
- ـــــــــــــــ : مدخل جديد إلى الفسلفة ، وكالة المطبوعات، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٧٨ .
- عبد السميع سيد أحمد (دكتور) : الأيديولوجيا والتربية (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مارس ١٩٨٦) .
- ـــــــــــــــ : دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٣ .
- عبد السلام بنعبد العالى ـ سالم يفوت : درس الإبستمولوجيا ، دار توبقال للنشر، المغرب ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- عبد الغفار مكاوى (دكتور) : لم الفلسفة ؟، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨١ .
- ـــــــــــــــ : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت (ضمن : مجلة الوحدة ، المجلس القومى للثقافة العربية، العدد ٩٨ ، الرباط ، ١٩٩٢) .
- ـــــــــــــــ : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت، ١٩٩٣ .
- عبد اللطيف عبادة (دكتور) : اجتماعية المعرفة الفلسفية ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ١٩٨٤ .
- عبد الوهاب المسيرى (دكتور) : الأيديولوجية الصهيونية ـ دراسة حالة فى علم اجتمــاع المعرفــة ، عالم المعرفة ، الكويت ، ق ١ ، ١٩٨٢ ، ق٢ ، ١٩٨٣.

- عزت قرني (دكتور) : الحكمة الأفلاطونية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
- ــــــــــ : الفلسفة اليونانية ، القاهرة ، (دون تاريخ) .
- عزمي إسلام (دكتور) : جون لوك ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- ــــــــــ : لدفيج فتجنشتين ، دار المعارف بمصر (دون تاريخ) .
- عصام هلال (دكتور) : الأساس الطبقى لإنتاج المعرفة التربوية (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد السابع ، القاهرة، ١٩٨٧) .
- على الشخيبى (دكتور) : علم اجتماع التربية ـ كيف بدأ وإلى أين ؟ (ضمن : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م ١ ، جـ ٤ ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- على عبد المعطى (دكتور) : ليبنتز ـ فيلسوف الذرة الروحية ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٢ .
- فريدريك معتوق (دكتور) : منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفى الغرب ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- فؤاد زكريا (دكتور) : التفكير العلمى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط ٣ ، ١٩٨٨ .
- ــــــــــ : نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٧ .
- كمال نجيب (دكتور) : النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى (ضمن : التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد الرابع ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- محمد جواد رضا (دكتور) : فلسفة التربية ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع، الكويت ، ط ٢ ، ١٩٨٤ .

- محمد فتحى الشنيطى (دكتور) : المعرفة ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- محمد محمد قاسم (دكتور) : كارل بوبر ـ نظرية المعرفة فى ضوء المنهج العلمى، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ .
- محمد مهران (دكتور) : مدخل إلى المنطق الصورى ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- محمد وقيدى (دكتور) : فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط ٢ ، ١٩٨٤ .
- ــــــــــــ : ما هى الإبستمولوجيا ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط ٢ ، ١٩٨٧ .
- محمود أبو زيد إبراهيم (دكتور) : أزمة البحث التربوى (ضمن : التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة ، العدد الرابع ، القاهرة ، ١٩٨٦) .
- ــــــــــــ : المضمون الاجتماعى للمناهج ، مؤسسة الخليج العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤.
- محمود عبد المولى (دكتور) : الإبيستمولوجيا أو نظرية المعرفة فى المفهومين الرأسمالى والاشتراكى ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس ، ط ١ ، ١٩٩٠ .
- محمود عودة (دكتور) : علم الاجتماع بين الرومانسية والراديكالية ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٧٦ .
- مريم سليم (دكتورة) : علم تكوين المعرفة ، معهد الإنماء العربى ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٥ .
- موريس شربل (دكتور) : التطور المعرفى عند جان بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ .

- نازلى إسماعيل حسين (دكتورة) : النقد فى عصر التنوير ، دار النهضة العربية ، ط ٢ ، ١٩٧٥ .
- يحيى هويدى (دكتور) : مقدمة فى الفلسفة العامة ، دار النهضة العربية، القاهرة ، ط ٧ ، ١٩٧٢ .
- يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، ط ٦ ، ١٩٧٩ .
- ———— : تاريخ الفلسفة اليونانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ط ٥ ، ١٩٧٠ .

*** ثانياً : المراجع المترجمة (*) :**

- أرسطو : دعوة للفلسفة ، ترجمة : د. عبد الغفار مكاوى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ .
- ازفلد كولبه : المدخل إلى الفلسفة ، ترجمة : د. أبو العلا عفيفى ، القاهرة ، ط٣، ١٩٥٥ .
- أفلاطون : تياتيتوس ، ترجمة : د. أميرة حلمى مطر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ .
- ———— : محاكمة سقراط ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ———— : مينون ، ترجمة : د. عزت قرنى ، القاهرة (دون تاريخ) .
- أليكس إنكلز : مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٦ ، ١٩٨٣ .

(*) مرتبة ابجديا تبعا للمؤلف .

- أندريه كرســون : برجسون ، ترجمة : د. محمود قاسم ، راجعه : د. محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة (دون تاريخ) .
- أولف جيجــن : المشكلات الكبرى فى الفلسفة اليونانية ، ترجمة : د. عزت قرنى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- أوليفيه ربــول : فلسفة التربية ، ترجمة : د. جهاد نعمان ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٨٦ .
- باولــو فرايــرى : تعليم المقهورين ، ترجمة : د. يوسف نور عوض ، دار القلم ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٠ .
- برتراند رســل : حكمة الغرب ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، الكويت ، جـ ١ ، جـ ٢ ، ١٩٨٣ .
- ــــــــــ : مشاكل الفلسفة ، ترجمة : د. عبد العزيز البسام - محمود إبراهيم محمد ، مكتبة نهضة مصر ، ط ٢ (دون تاريخ) .
- بنروبــى : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا ، ترجمة : د. عبد الرحمن بدوى ، المؤسسة المصرية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٠ .
- بـوتـومـور : تمهيد فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ط ٢ ، ١٩٧٣ .
- ــــــــــ : الصفوة والمجتمع ، ترجمة : د. محمد الجوهرى وآخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٢ ، ١٩٧٨ .
- بوشنسكــى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة : د. عزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٩٢ .
- بــول وودرنــج : نحو فلسفة للتربية ، ترجمة : د. سعد مرسى أحمد ، د. فكرى حسن ريان ، عالم الكتب ، القاهرة ، (دون تاريخ) .
- بيوتر فيدو سييف : الفلسفة والمعرفة العلمية ، ترجمة : حمدى عبد الجواد ، مراجعــة : سعد الفيشاوى ، دار العالم الجديد ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨٩ .

- تايلــــــور : الفلسفة اليونانية ، ترجمة: عبد المجيد عبدالرحيم ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ١ ، ١٩٥٨ .
- جــان دوفينــو : مقدمة فى علم الاجتماع ، ترجمة : د. علياء على شكرى ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- جــان فــال : طريق الفيلسوف ، ترجمة : د. أحمد حمدى محمود ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٧ .
- ــــــــ : الفلسفة الفرنسية من ديكارت إلى سارتر ، ترجمة : فؤاد كامل مراجعة : د. فؤاد زكريا ، دار الثقافة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- جورج غورفيتش : الأطر الاجتماعية للمعرفة ، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعيــة للدراســات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨١ .
- ــــــــ : علم الاجتماع المعرفى ، ترجمة : د. محمد الجوهرى (ضمن : ميادين علم الاجتماع ، دار المعارف ، ط ١ ، ١٩٧٠) .
- جــون ديــوى : الخبرة والتربية ، ترجمة : محمد رفعت رمضان ـ نجيب إسكندر، راجعه : محمد بدران ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٤ .
- ــــــــ : الديمقراطية والتربية ، ترجمة : د. نظمى لوقا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م .
- جــونـــز : الديمقراطية الأثينية ، ترجمة : د. عبد المحسن الخشاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ .
- جــون لـويس : مدخل إلى الفلسفة ، ترجمة : أنور عبد الملك ، دار الحقيقة ، بيروت ، ط ٤ ، ١٩٨٣ .
- جــى روشيــه : علم الاجتماع الأمريكى ، ترجمة : د. محمد الجوهرى ـ د. أحمد زايد ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨١ .
- دوركايــم : علم اجتماع وفلسفة ، ترجمة : حسن أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٦ .

- ديكـــــــارت : مبادىء الفلسفة ، ترجمة : د. عثمان أمين ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .
- ـــــــــ : مقال عن المنهج ، ترجمة : محمود محمد الخضيرى ، مراجعة : د. محمد مصطفى حلمى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٣ ، ١٩٨٥ .
- راكيتـــــوف : أسس الفلسفة ، ترجمة : موفق الدليمى ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٩ .
- روبير بلانشيـــه : المنطق وتاريخه، ترجمة : د. خليل أحمد خليل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت (دون تاريخ) .
- ـــــــــ : نظرية المعرفة العلمية (الإبستمولوجيا) ، ترجمة : د. حسن عبد الحميد ، مطبوعات جامعة الكويت ، ١٩٨٦ .
- روديجر بوبنـــر : الفلسفة الألمانية الحديثة ، ترجمة : فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- ريكس وورنـــر : فلاسفة الإغريق ، ترجمة : عبد الحميد سليم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- شفيريـــــف : المعرفة العلمية كنشاط ، ترجمة : طارق معصرانى ، دار التقدم، موسكو ، ١٩٨٩ .
- شيبتوليـــــن : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة : لويس إسكاروس ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة (دون تاريخ) .
- فيليب فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجيحى ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة (دون تاريخ) .
- ليبنتـــــــز : أبحاث جديدة فى الفهم الإنسانى ، ترجمة : د. أحمد فؤاد كامل ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- موريس كورنفورث : مدخل إلى المادية الجدلية ـ نظرية المعرفة ، ترجمة : محمد مستجير مصطفى ، دار الفارابى ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨١ .

- نيقولا تيماشيف : نظرية علم الاجتماع ـ طبيعتها وتطورها ، ترجمة : د. محمود عودة وآخرين ، مراجعة : د. محمد عاطف غيث ، دار المعارف ، القاهرة ، ط ٨ ، ١٩٨٣ .
- نيقولاى بردياثيف : العزلة والمجتمع ، ترجمة : فؤاد كامل ، مراجعة : على أدهم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢ .
- هارولـــد سـبيرز : المعلم والمنهج، ترجمة : د . أحمد أبو العباس ، د . سعد دياب ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- هربرت ماركيـوز : العقل والثورة ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ٢ ، ١٩٧٩ .
- ـــــــــــ : فلسفة النفى ـ دراسات فى النظرية النقدية ، ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد، منشورات دار الآداب ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٧١ .
- هنترميـــــــد : الفلسفة ـ أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة : د. فؤاد زكريا ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٩ .
- هنرى برجســون : التطور الخالق ، ترجمة : د. محمد محمود قاسم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ .
- هيجــــــــل : محاضرات فى فلسفة التاريخ ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، جـ ١ ، ١٩٧٤ .
- ـــــــــــ : موسوعة العلوم الفلسفية ، ترجمة : د. إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- ول ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد بدران ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، جـ ٢ ، م ٢ ، ع ٧ ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٦٨ .
- ول وايريل ديورانت: قصة الحضارة ، ترجمة : فؤاد أندراوس ، مراجعة : على أدهم، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، جـ ٢ ، م ٧ ، ع ٢٩ ، القاهرة ١٩٧٧ .

ـــــــ : قصة الحضارة ، ترجمة : محمد على أبو درة ، مراجعة : على أدهم ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، جـ ٣ ، م ٧ ، ع ٣٠، القاهرة (دون تاريخ) .

* ثالثا : المراجع الأجنبية (*):

- Ackermann, Robert J. : Belief and Knowledge, Anchor Books, New York, 1972 .

- Ajdukiewicz, Kazimierz : Problems and Theories of Philosophy, Cambridge University Press, 1973 .

- Armer, Douglas G. (ed.): Perception, Reason and Knowledge, An Introduction to Epistemology, London, , 1972 .

- Armstrong, D. M. : Belief , Truth and Knowledge, Cambridge at the University Press. 1973 .

- Ayer, A. J. : The Problem of Knowledge, Penguin Books, 1956 .

- Barrow, Robin and Woods, Ronald : An Introduction to Philosophy of Education, Routledge, London, Third Edition, 1988.

- Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas: the Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of Knowledge, Penguin Books, 1971 .

- Brown, Richard (ed.): Knowledge, Education and Cultural Change, , Papers in the Sociology of Eduation, Tavistock Publication, 1973 .

(*) مرتبة أبجدياً تبعاً للمؤلف أو المحرر .

- Brubacher, John S. (ed.): Eclectic Philosophy of Education, Prentice. - Hall, Inc. New York, 1951.

- Brubacher, John S.: Modern Philosophies of Education, McGraw - Hill Book Company, New York, Fourth Edition, 1969 .

- Burns, Hobert W. and Brauner, Charles J. (eds.): Philosophy of Education - Essays and Commentaries, The Ronald Press Company, New York. 1962 .

- Childe, V. G. : Society and Knowledge, Harper and Brothers Publishers, New York, 1956.

- Chisholm, Roderick M. : Theory of Knowledge, Prentice Hall, New Jersey, Third Edition , 1989 .

- Dixon, Keith : The Sociology of Belief, Routledge and Kegan Paul, London, 1980 .

- Douglas, Mary (ed.): Rules and Meanings - The Anthropology of Everyday Knowledge, Penguin Education, 1973.

- Elvin, Lionel : The Place of Common Sense in Educational Thought, George Allen and Unwin Ltd., London 1977.

- Evans, J. L.: Knowledge and Infallibility, St. Martin's Press, New York, 1978 .

- Fitzpatrick, Edward A. : Philosophy of Education, The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1953 .

- Flew, Antony: Sociology, Equality and Education, Barnes and Noble Books, New York, 1976.

- Habermas, Jurgen : Knowledge and Human Interests, Translated by Jeremy J. Shapiro, Beacon Press, Boston, 1971 .

- Hamlyn, D. W. : The Theory of Knowledge, Macmillan, 1971 .

- Hirst, Paul H. (ed.): Educational Theory and its Foundation Disciplines, Routledge and Kegan Paul, London, 1983 .

- Hirst, Paul H. : Knowledge and Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London , 1974 .

- Kneller, George F. : Movements of Thought in Modern Education, John Wiley and Sons, New York, 1984 .

- Lehrer, Keith : Knowledge, Clarendon Press, Oxford, 1974 .

- Lodge, Rupert C.: Philosophy of Education, Harper and Brothers Publishers, New York, 1973.

-Mannheim, Karl: Ideology and Utopia, An Introduction to the Sociology of Knowledge, Translated form the German by: Louis Wirth and Edward Shils, Routledge and Kegan Paul, London, 1976 .

- Moore, T. W.: Philosophy of Education , An Introduction, Routledge and Kegan Paul, London, 1986 .

- O'Connor, D. J. and Carr, Brian : Introduction to the Theory of Knowledge, The Harvester Press, 1982 .

- Peters, R. S. (ed.): John Dewey Reconsidered, Routledge and Kegan Paul, London, 1977.

- Peters, R. S.: The Philosophy of Education, Oxford University Press, 1973.

- Pollock, John L.: Contemporary Theoies of Knowledge, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1986 .

- Pring, Richard: Knowledge and Schooling, Open Books, London, 1976 .

- Reichenbach, Hans : Experience and Prediction, An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge, The University of Chicago Press, 1952.

- Rugg, Harold(ed.): Readings in the Foundations of Education, Bureau of Publications, New York, 1941 .

- Sharp, Rachel: Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling, Routledge and Kegan Paul, London, 1980 .

- Warnock, Mary : School of Thought, Faber and Faber, London, 1977.

- White, Alan R.: The Nature of Knowledge, Rowman and Littlefield, New Jersey, 1982 .

- Woozley, A. D.: Theory of Knowledge,, An Introduction, Hutchinson University Library, London, 1966 .

- Yoolton, John W. : Theory of Knowledge, The Macmillan Company, New York, 1965 .

- Young, Robert E.: A Critical Theory of Education, Harvester Wheatsheaf, New York, 1989 .

*** رابعًا : المعاجم والموسوعات العربية والمترجمة والأجنبية :**

- قاموس التربية ، د. محمد على الخولى ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط ٢ ، ١٩٨٥ .

- معجم أعلام الفكر الإنسانى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ .

- المعجم الفلسفى لمجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

- المعجم الفلسفى ، د. جميل صليبا ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، جـ ١ ، ١٩٧١ ، جـ ٢ ، ط ١ ، ١٩٧٣ .

- المعجم الفلسفى ، د. مراد وهبه ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ط ٣ ، ١٩٧٩ .

- المعجم النقدى لعلم الاجتماع ، ر. بودرن ـ ف. بوريكو ، ترجمة : د. سليم حداد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط ١ ، ١٩٨٦ .

- موسوعة الفلسفة ، د. عبد الرحمن بدوى ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ١ ، ١٩٨٤ .

- الموسوعة الفلسفية ، إشراف : م . روزنتال ـ ب . يودين ، ترجمة : سمير كرم ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ٥ ، ١٩٨٥ .

- الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الإنجليزية : فؤاد كامل ـ جلال العشرى ـ عبدالرشيد صادق ، دار القلم ، بيروت (دون تاريخ) .

- The New Encyclopaedia Britannica, The University of Chicago, 1982, Vol. 6 .

آفاق تربوية متجددة

نظرية المعرفة

من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة

لعل بعضًا من القراء يتساءل : هل نحن في حاجة إلى فلسفة للتربية، وإلى معاناة التعرف على نظرية المعرفة من أجل الإعداد أو الفهم لمسائل التعليم وأهدافه ونظمه ؟ . ونشير بداية إلى أن كل إنسان يحتضن نوعًا من الفلسفة بشكل ما ، بل يمكن القول إنه إذا كان الإنسان يحيا بدون خبز ، فإنه كذلك كائن لا يحيا بدون فلسفة. إنها نظام من الأفكار والمفاهيم والمعتقدات والتأملات والموجهات ، تمتد من خلال إعمال العقل لتعرف على طبيعة الأحجار والأنهار إلى طبيعة الأفكار ومصادرها ، وانتهاءً بالسعي إلى معرفة كنه الفكر والوجود والكون وخالقه . والفلسفة كما يعرّفها المفكر الأمريكي وليم جيمس : (هي جهد عجيب عنيد للتفكير بوضوح ، وعملية متصلة من التفكير والتدبر للفهم النهائي للمسائل وتحقيق هدف معين) . وللفلسفة صلات وتوجهات مشتركة مع المجالات الكبرى لنشاط العقل الإنساني ، من أهمها مجالات الشعر والدين والعلم . فتلتقي الفلسفة مع الشعر في صعيد النشاط العقلي من أجل الوصول إلى حقيقة نهائية تغدو أقرب إلى محيط الدين ، حيث تشترك معه في السعي الجاد إلى فهم النظام الذي يحكم هذا الكون.

د . حامد عمار

الدار المصرية اللبنانية